



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**La Internacionalización Curricular en las
Licenciaturas en Educación Infantil en el Caribe
Colombiano**

D^a Luisa Fernanda Echeverría King

2021



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

La internacionalización curricular en las
Licenciaturas en Educación Infantil en el Caribe
Colombiano

D. Luisa Fernanda Echeverría King

2021



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D. Fuensanta Hernández Pina, Catedrática de Universidad del Area de Método de Investigación y Diagnostico en Educación, en el Departamento de Método de Investigación y Diagnostico en Educación, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "La internacionalización curricular en las Licenciaturas en Educación Infantil en el Caribe Colombiano", realizada por D^a. Luisa Fernanda Echeverría King, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 4 de enero de 2021

Mod:T-20



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D^a. Diana Lago de Vergara, Catedrática de Universidad del Área de EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA (COLOMBIA), en el Departamento de DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "La Internacionalización curricular en las Licenciaturas en Educación Infantil en el Caribe Colombiano", realizada por D^a. Luisa Fernanda Echeverría King, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 4 de enero de 2021

Mod:T-20



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D. Tomás Izquierdo Rus, Profesor Titular de Universidad del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "La internacionalización curricular en las Licenciaturas en Educación Infantil en el Caribe Colombiano", realizada por D^a. Luisa Fernanda Echeverría King, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 5 de enero de 2020

Firmante: TOMAS IZQUIERDO RUS. Fecha: hora: 05/01/2021 10:45:46. Emisor del certificado: C=ES, O=ACCION, OU=UNIVERSIDAD DE MURCIA, CN=CCV-04-120



Mod:T-20



Código seguro de verificación: RUXFMs2I-uChfYtIL-bzzPHmur-AQBFh9Aa

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.um.es/validador/>



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Métodos de
Investigación y Diagnóstico en Educación

La internacionalización curricular en las
Licenciaturas en Educación Infantil en el Caribe
Colombiano

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

TESIS DOCTORAL
Murcia 2021

Dirección: Dra. Fuensanta Hernández Pina
Dra. Diana Lago de Vergara

Tutor: Dr. Tomás Izquierdo Rus

Doctoranda: Luisa Fernanda Echeverría King

Aclaración: Dado que una de las manifestaciones de la desigualdad entre hombre y mujeres es el lenguaje, se opta por el género gramatical masculino para referirse a ambos sexos, con el único fin de simplificar la lectura del texto.

Resumen

La tesis doctoral titulada “La internacionalización curricular en las Licenciaturas en Educación Infantil en el Caribe Colombiano”, analizó cómo se articulan las políticas de internacionalización desde el nivel institucional con los programas de Licenciaturas en Educación y Pedagogía Infantil, así como con el proceso enseñanza-aprendizaje facilitado por los docentes de estos programas. Se toman como objeto de estudio dos programas para la formación de los futuros maestros de infantes ubicados en la región Caribe de Colombia, en los departamentos de Guajira y Sucre. Se busca comprender cómo la internacionalización permea las instituciones, así como revisar con los lineamientos para el aseguramiento de la calidad de programas en Colombia y como referente internacional, los enfoques para el aseguramiento de la calidad de la internacionalización promovido por el Consorcio Europeo de Agencias de Acreditación, cómo la internacionalización apoya el mejoramiento de la calidad, desde el caso puntual de programas en Educación y Pedagogía Infantil. Se trató de identificar como los direccionamientos institucionales frente a la internacionalización se articulan con las acciones lideradas por los docentes en el aula y redundan en procesos que fortalecen la calidad de los programas, para generar recomendaciones que puedan apoyar el proceso de internacionalización curricular, desde lo institucional hasta el nivel programático, orientado a los programas en Educación y Pedagogía Infantil. Esta investigación cuenta con un diseño cualitativo, descriptivo y fenomenológico tomando como referentes centrales al docente y al personal administrativo de las instituciones objeto de estudio. Se utilizan dos técnicas para la recogida de datos: el análisis documental y la entrevista. Los datos fueron analizados por medio del software de análisis cualitativo MAXQDA.

Para los programas de Pedagogía y Educación Infantil, se evidencia la importancia de generar innovaciones curriculares de la mano con la internacionalización, que impulsen el uso de las tecnologías de la información, las movilidades internacionales y las pedagogías activas. En las clases, los docentes usan estrategias como

comparaciones internacionales, clases espejo y videoconferencias, estudios de casos internacionales, entre otros. Sin embargo esto lo hacen por iniciativa propia y no respondiendo a algún plan de aula de fomento a la internacionalización. Los servicios ofrecidos por las instituciones son pertinentes pues le apuntan a dos aspectos importantes de la internacionalización curricular: la movilidad y las actividades de internacionalización en casa. Sin embargo no está claro cómo estas estrategias de internacionalización están permeando a la comunidad estudiantil y el impacto que está teniendo en su proceso formativo. También es necesario relacionar estos servicios a los planes de desarrollo de los docentes. Se requiere articular a los procesos de internacionalización con el proceso de autoevaluación de las instituciones, con sistemas de información y evaluación coherentes que fundamenten esta articulación y permitan la generación de planes de mejoramiento de manera cíclica, con el fin de poder alcanzar los objetivos de internacionalización de la IES y de los programas. No es claro como los lineamientos y políticas de internacionalización evidenciadas en documentos institucionales, responden a objetivos de internacionalización para los programas académicos. Se recomienda identificar competencias clave a desarrollar por parte de los estudiantes que preparen a los docentes en formación para los desafíos del siglo XXI y generar adaptaciones curriculares correspondientes para facilitar la adquisición de estas competencias. Se deben formular planes de internacionalización para el aula de acuerdo al modelo pedagógico de la IES.

Palabras clave: internacionalización curricular, educación infantil, Educación Superior, calidad, desarrollo docente.

Abstract

The doctoral thesis entitled "Curricular internationalization in Early Childhood Education Degrees in the Colombian Caribbean", analyzed how internationalization policies are articulated from the institutional level with the Bachelor's degree programs in Early Childhood Education and Pedagogy, as well as with the teaching-learning process facilitated by the teachers of these programs. Two undergraduate programs in Early Childhood Education located in the Caribbean region of Colombia, in the departments of Guajira and Sucre, are chosen as the object of study. The study seeks to understand how internationalization permeates institutions, as well as review with the guidelines for assuring the quality of programs in Colombia and as an international reference, the approaches for assuring the quality of internationalization promoted by the European Consortium of Accreditation Agencies, how internationalization supports the improvement of quality, from the specific case of programs in Early Childhood Education and Pedagogy.

It was sought to identify how the institutional guidelines in the face of internationalization are articulated with the actions led by the teachers in the classroom and result in processes that strengthen the quality of the programs, to generate recommendations that can support the process of curricular internationalization, from the institutional point of view up to the programmatic level, oriented to programs in Early Childhood Education and Pedagogy. This research has a qualitative, descriptive and phenomenological design, taking as central actors the teacher and administrative staffs of the institutions under study. Two techniques are used for data collection: documentary analysis and interviews. The data was analyzed using the qualitative analysis software MAXQDA.

For the Pedagogy and Early Childhood Education programs, the importance of generating curricular innovations with the inclusion of international dimensions is required, using information technologies, international mobility and active pedagogies.

In the classes, teachers use methodologies such as international comparisons, collaborative online learning and videoconferences, international case studies, among others; however they do this on their own initiative and not responding to any classroom plan to promote internationalization. The services offered by the institutions are relevant as they point to two important aspects of curricular internationalization: mobility and internationalization at home activities. However, it is not clear how these internationalization strategies are permeating the student community and the impact it is having on their training process. It is also necessary to relate these services to teacher development plans. The internationalization processes should work with the self-evaluation system of the institutions, with coherent information and evaluation systems that support this articulation and allow the generation of improvement plans in a cyclical manner, in order to achieve the objectives of internationalization of the institution and the programs. It is not clear how the guidelines and policies evidenced in institutional documents adapt to internationalization objectives for academic programs. It is recommended to identify key competencies to be developed by students to prepare teachers in training for the challenges of the 21st century; curricular adaptations should take place to facilitate the acquisition of these competencies. Internationalization plans for the classroom should be formulated according to the pedagogical model of the institutions.

Keywords: curricular internationalization, early childhood education, higher education, quality, teacher development.

***Dedicada a mis padres, hermanos, abuelos (en el cielo) y a
todos los hacedores de la internacionalización de la educación
superior en América Latina***

Agradecimientos

La vida es un viaje interesante con muchas vueltas, entradas, salidas y caminos estancados. Al iniciar mi carrera no pensé en convertirme en investigadora, sin embargo aquí estamos y el camino recorrido ha sido perfecto en el marco de sus imperfecciones. Es como encontrarme con la niña que solía ser: rodeada todo el día libros y perdida en bibliotecas. Uno siempre vuelve a su esencia.

Considero que como mujer se tiene un compromiso moral con sus ancestras que no pudieron estudiar y desempeñarse laboralmente en lo que deseaban. Por eso mi primer agradecimiento va dirigido a mis ancestras por la fortaleza para lograr este trabajo doctoral y por sentar las bases para que hoy en día las mujeres podamos ser, ejercer y desarrollarnos en lo que deseemos para nuestras vidas.

Son muchas las personas que han apoyado a la construcción de esta tesis. Me gustaría agradecerles a Dios y a mi familia, en especial a mis padres y hermanos por la paciencia; no es fácil compartir la vida con una persona que se encuentra desarrollando una tesis doctoral. He sido una mujer que ha podido acceder a una educación privilegiada durante toda mi vida, por eso mi corazón siempre estará agradecido por los sacrificios que debieron hacer mis padres para que esto fuese una realidad y por la confianza que siempre me dieron para seguir mis sueños y aspiraciones y querer siempre lo mejor para mí.

Seguidamente agradecer el apoyo, mentoría, acompañamiento y magnífica guía de mis directoras de tesis, las doctoras Fuensanta Hernández-Pina y Diana Lago. Admiro en ambos casos la capacidad de impactar de manera tan positiva la vida de tantas personas por medio del conocimiento. También es motivo de felicidad y admiración total las sesiones de trabajo compartidas con ambas doctoras, así como las clases tomadas con ellas tanto en la Universidad de Murcia como en la Universidad de Cartagena (Colombia). Me motiva tremendamente el conocimiento metodológico que mis directoras me han podido facilitar, así como también la confianza depositada por ellas en mí como investigadora en formación. A la Dra. Diana Lago la conozco hace

muchos años y es un referente para las mujeres que nos dedicamos a la Educación Superior en Colombia. Nunca olvidaré el día que la Dra. Diana Lago me presentó vía correo electrónico a la Dra. Fuensanta Hernández-Pina, quien muy amablemente después de un proceso de admisión a la Universidad de Murcia, ha sido mucho más que mi directora de tesis: ha sido una gran mentora. Les agradezco profundamente a ambas por todo el acompañamiento a través de estos años y por empoderarme y querer siempre lo mejor para mí; gracias por ayudarme a comprender también el compromiso que tengo con mi país y región en la formación de nuevas generaciones de doctores. Deseo estar siempre en contacto y colaborar con ustedes en nuevos proyectos e investigaciones: dentro de mi corazón solo hay agradecimiento y admiración profunda para mis dos directoras quienes han sido faro y luz en la vida de tantos investigadores en formación, tanto en España como en Colombia.

Igualmente agradezco el apoyo de la Dra. Liris Múnera de la Universidad de Cartagena en Colombia, por acompañar especialmente el proceso de delimitación de la temática. Deseo resaltar también a la Dra. Francisca Serrano de la Universidad de Murcia, por su apoyo al diseño metodológico de este proyecto. Igualmente agradezco el apoyo de mi tutor el Dr. Tomás Izquierdo Rus, por el acompañamiento administrativo para este proyecto.

Asimismo, quiero agradecer a las magníficas colegas de internacionalización de las instituciones objeto de estudio de esta tesis, quienes han acompañado el proceso de manera impecable: sus nombres son Olisney Deluque y Liliana Álvarez. Aprovecho para extender mi agradecimiento a los directivos y docentes participantes en esta investigación. Asimismo, a los rectores de ambas instituciones. Sin su apoyo este estudio no se hubiera podido llevar a cabo.

Deseo agradecer asimismo a todo el equipo de trabajo del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Siempre me sentí bien recibida y bien asesorada por los colegas. Gracias a los cursos que tomé y al apoyo recibido, puedo enfrentarme a las investigaciones que vendrán en el futuro.

Igualmente agradezco a los colegas de la Universidad del Bosque, en Bogotá, Colombia, por invitarme a un coloquio de investigación realizado en conjunto con la Universidad de Murcia y en el que recibí importante retroalimentación para el desarrollo de este proyecto.

Quiero agradecer a mis amistades por la paciencia durante todos estos años, a mi amiga Tania Lafont por su apoyo y a mi empleador, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), por respaldarme siempre con tiempo y espacio para dedicarlo a mi tesis doctoral. Igualmente a mis colegas del trabajo por el apoyo y la paciencia.

Deseo darle mil gracias igualmente a las instituciones de Educación Superior de la región Caribe de Colombia, quienes siempre han apoyado mi proceso de formación como investigadora, consultora y experta en internacionalización de la Educación Superior. Ha sido un placer nacer, vivir, crecer y trabajar en el Caribe, aunque mi formación haya sido principalmente en Europa. Finalmente me gustaría agradecer a todos los colegas del mundo que se han interesado en esta tesis, la han apoyado a la distancia y han facilitado espacios para compartir y debatir sobre la temática. Es una maravilla y motivo de gran satisfacción compartir con investigadores de la internacionalización de la Educación Superior a lo largo del mundo y en especial, en Latinoamérica; las redes son para mí un espacio necesario para internacionalizar el conocimiento. En este sentido y como investigadora, entiendo que la revisión y retroalimentación de pares son la base de todo quehacer científico.

Gracias Dios por tantas bendiciones y oportunidades.

Índice

Introducción General.....	9
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	14
Capítulo 1. La internacionalización de la Educación Superior	15
1.1 Conceptos y enfoques de la internacionalización	15
1.2 Factores que apalancan los procesos de internacionalización al interior de las instituciones de Educación Superior.....	26
1.3 Los actores externos e internos de la internacionalización	28
1.4 Internacionalización y calidad de la Educación Superior	30
1.5 La internacionalización para los programas de formación de maestros	34
Capítulo 2. El currículo y su internacionalización	45
2.1 El currículo	45
2.2 El proceso de internacionalización curricular	54
2.3 La internacionalización en casa.....	62
2.4 La movilidad internacional	68
2.5 Aprendizaje de lenguas extranjeras.....	76
2.6 Acreditación internacional de programas.....	83
2.7 Cooperación internacional universitaria	91
2.8 Servicios de apoyo para la internacionalización	96
2.9 Competencia intercultural y aprendizaje global.....	103
2.10 Internacionalización de la investigación.....	107
Capítulo 3. Contexto general de la investigación	116

3.1 La Educación Superior en la sociedad del conocimiento	116
3.2 El proceso enseñanza-aprendizaje abordajes teóricos.....	121
3.3 El proceso enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI: la crisis del aprendizaje ...	127
3.4 Las competencias en la educación superior	130
3.5 La educación infantil.....	135
Capítulo 4. Referentes para la presente investigación.....	145
4.1 El Certificado para la Calidad en la Internacionalización (CEQUINT) del Consortio Europeo de Agencias de Acreditación (ECA)	145
4.2 El sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia.....	149
4.2.1 El concepto de calidad.....	149
4.2.2 Normativa de soporte a la calidad en Colombia	152
4.2.3 Organización del sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia ...	164
4.2.4 La acreditación de programas en Colombia	169
4.2.5 Las licenciaturas de educación infantil en Colombia	176
Capítulo 5. Investigaciones previas de relevancia para el presente estudio.....	180
5.1 Estudios de interés.....	180
5.2 Tesis doctorales relevantes para el presente estudio	192
5.3 Limitaciones en las investigaciones y punto de partida.....	201
MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN	205
Capítulo 6. Justificación, preguntas y objetivos de investigación.....	206
6.1 Justificación.....	206
6.2 Preguntas de la investigación y objetivos	210
Capítulo 7. Metodología de la Investigación	214

7.1 La investigación educativa	214
7.2 Diseño de la investigación.....	215
7.3 Contexto y participantes	217
7.3.1 Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)	218
7.3.2 Universidad de la Guajira.....	219
7.3.3 Participantes	221
7.4 Técnicas de recolección de datos	225
7.4.1 Análisis documental	225
7.4.2 Entrevistas	227
7.5 Método para el análisis de la información.....	251
7.6 Procedimiento	252
7.7 Ética de la investigación	254
Capítulo 8. Resultados de la Investigación.....	256
8.1 Objetivo 1: Identificar lineamientos de internacionalización, así como herramientas curriculares, pedagógicas y servicios de apoyo que dinamicen la misma, en las Licenciaturas en Educación Infantil en las IES priorizadas, examinando los siguientes documentos institucionales: Plan de Desarrollo, Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Educativo del Programa, Plan de estudios, Política de Internacionalización.....	256
8.1.1 Análisis de documentos institucionales del Corporación Universitaria del Caribe.....	257
8.1.2 Análisis de documentos institucionales de la Universidad de la Guajira....	283
8.2 Objetivo 2: Analizar estrategias y programas institucionales con directivos de las instituciones y jefes de oficinas internacionales, que funjan como herramientas de apoyo a la internacionalización curricular en las Licenciaturas en Educación Infantil	

.....	309
8.2.1 Resultados Objetivo 2 CECAR.....	310
8.2.2 Resultados Objetivo 2 Universidad de la Guajira	322
8.3 Objetivo 3: Comprender cómo se realiza la internacionalización en el aula y en el proceso enseñanza-aprendizaje en las licenciaturas participantes en el estudio, desde una perspectiva docente.....	333
8.3.1 Resultados Objetivo 3 CECAR.....	333
8.3.2 Resultados Objetivo 3 Universidad de la Guajira	348
Capítulo 9. Discusión, conclusiones e implicaciones.....	363
9.1 Discusión y conclusiones	363
9.2 Implicaciones	389
9.2.1 Implicaciones para instituciones objeto de estudio y los programas: Recomendaciones para la internacionalización curricular de Licenciaturas de Educación Infantil	389
9.2.2 Implicaciones para instancias de apoyo como la Oficina de Relaciones Internacionales	396
9.3 Limitaciones de la presente tesis y prospectiva de investigación.....	398
Referencias	401
Anexos.....	447
Anexo 1: Guía de Entrevista para Directivos:	447
Anexo 2: Guía de Entrevista para Docentes:.....	455
Anexo 3: Planilla para la valoración por juicio de expertos de guía de entrevista para directivos:.....	461
Anexo 4: Planilla para la valoración por juicio de expertos de guía de entrevista para	

docentes:	474
Anexo 5: Informe de la Comisión de Ética de la Universidad de Murcia:	484

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Programas con el sello de acreditación en la internacionalización CEQUINT</i>	147
Tabla 2. <i>Condiciones institucionales y de programa para obtener registro calificado en Colombia</i>	160
Tabla 3. <i>Tesis doctorales de interés para la presente investigación</i>	197
Tabla 4. <i>Categorías para el análisis documental</i>	226
Tabla 5. <i>Dimensiones guía de entrevista para Directivos</i>	228
Tabla 6. <i>Dimensiones guía de entrevista para docentes</i>	230
Tabla 7. <i>Categorías, calificaciones e indicadores para evaluación de las guías de entrevista</i> .	231
Tabla 8. <i>Estadísticos descriptivos de valoración de las dimensiones</i>	233
Tabla 9. <i>Análisis de frecuencia de valoración de las dimensiones</i>	234
Tabla 10. <i>Estadísticos descriptivos de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 1 “Concepción de la Internacionalización”</i>	235
Tabla 11. <i>Análisis de frecuencia de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 1 “Concepción de la internacionalización”</i>	236
Tabla 12. <i>Estadísticos descriptivos de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 2 “Internacionalización en el aula”</i>	237
Tabla 13. <i>Análisis de frecuencia de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 2 “Internacionalización en el aula”</i>	238
Tabla 14. <i>Estadísticos descriptivos de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 3 “sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización del proceso enseñanza-aprendizaje”</i>	239
Tabla 15. <i>Análisis de frecuencia de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 3 “sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización del proceso enseñanza-aprendizaje”</i>	240
Tabla 16. <i>Estadísticos descriptivos de valoración de las dimensiones de guía de entrevista directivos</i>	242
Tabla 17. <i>Análisis de frecuencia de valoración de las dimensiones de guía de entrevista directivos</i>	242
Tabla 18. <i>Estadísticos descriptivos de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 1</i>	

<i>“Concepción de la internacionalización”</i>	243
Tabla 19. <i>Análisis de frecuencia de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 1 “Concepción de la internacionalización”</i>	244
Tabla 20. <i>Estadísticos descriptivos de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 2 “Estrategia y actividades de internacionalización institucionales”</i>	245
Tabla 21. <i>Análisis de frecuencia de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 2 “Estrategia y actividades de internacionalización institucionales”</i>	247
Tabla 22. <i>Estadísticos descriptivos de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 3 “Servicios para estudiantes y docentes”</i>	248
Tabla 23. <i>Análisis de frecuencia de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 3 “Servicios para estudiantes y docentes”</i>	249
Tabla 24. <i>Estadísticos descriptivos de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 4 “Sugerencias para el mejoramiento del proceso de internacionalización”</i>	250
Tabla 25. <i>Análisis de frecuencia de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 4 “Sugerencias para el mejoramiento del proceso de internacionalización”</i>	250
Tabla 26. <i>Análisis documental Proyecto Educativo Institucional CECAR</i>	260
Tabla 27. <i>Análisis documental Plan de Desarrollo CECAR</i>	266
Tabla 28. <i>Información General del Programa de Pedagogía Infantil de CECAR</i>	271
Tabla 29. <i>Plan de Estudios del Programa Pedagogía Infantil de CECAR</i>	274
Tabla 30. <i>Análisis documental del Proyecto Educativo del Programa y Plan de Estudios del Programa Pedagogía Infantil de CECAR</i>	279
Tabla 31. <i>Análisis documental del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de la Guajira</i>	285
Tabla 32. <i>Análisis documental de la Política de Internacionalización de la Universidad de la Guajira</i>	291
Tabla 33. <i>Análisis documental del Plan de Desarrollo de la Universidad de la Guajira</i>	296
Tabla 34. <i>Ficha técnica del Programa Educación Infantil de la Universidad de la Guajira</i>	300
Tabla 35. <i>Plan de Estudios del Programa Educación Infantil de la Universidad de la Guajira</i>	302
Tabla 36. <i>Análisis documental del Proyecto Educativo del Programa y Plan de Estudios del</i>	

<i>Programa Educación Infantil de la Universidad de la Guajira</i>	306
Tabla 37. <i>Recomendaciones para la internacionalización curricular de Licenciaturas de Educación Infantil</i>	389

Lista de figuras

Figura 1. <i>Factores para los modelos exógenos y los endógenos de internacionalización universitaria</i>	28
Figura 2. <i>Actores del proceso de internacionalización</i>	29
Figura 3. <i>Esquema sobre la relación de los objetivos de investigación</i>	213
Figura 4. <i>Estrategia de Internacionalización institucional desde la perspectiva de directivos de CECAR</i>	312
Figura 5. <i>Competencias requeridas por los profesionales del siglo XXI desde la perspectiva de directivos de CECAR</i>	313
Figura 6. <i>Estrategias y actividades de internacionalización desde la perspectiva de directivos de CECAR</i>	315
Figura 7. <i>Servicios de internacionalización desde la perspectiva de directivos de CECAR</i>	317
Figura 8. <i>Orientaciones para el mejoramiento de la internacionalización desde la perspectiva de directivos de CECAR</i>	321
Figura 9. <i>Estrategia de Internacionalización institucional desde la perspectiva de directivos de la Universidad de la Guajira</i>	324
Figura 10. <i>Competencias requeridas por los profesionales del siglo XXI desde la perspectiva de directivos de la Universidad de la Guajira</i>	325
Figura 11. <i>Estrategias y actividades de internacionalización desde la perspectiva de directivos de la Universidad de la Guajira</i>	328
Figura 12. <i>Servicios de internacionalización desde la perspectiva de directivos de la Universidad de la Guajira</i>	330
Figura 13. <i>Orientaciones para el mejoramiento de la internacionalización desde la perspectiva de directivos de la Universidad de la Guajira</i>	332

Figura 14. <i>Estrategia de internacionalización, desde la perspectiva de docentes de CECAR.....</i>	335
Figura 15. <i>Actividades de internacionalización adelantadas por el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, desde la perspectiva de docentes de CECAR.....</i>	337
Figura 16. <i>Competencias requeridas por los profesores del siglo XXI, desde la perspectiva de docentes de CECAR.....</i>	339
Figura 17. <i>Metodologías docente y desarrollo de competencias interculturales, desde la perspectiva de docentes de CECAR.....</i>	341
Figura 18. <i>Recursos educativos, métodos de evaluación y objetivos internacionales de aprendizaje, desde la perspectiva de docentes de CECAR.....</i>	343
Figura 19. <i>Sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización: proceso enseñanza-aprendizaje, integración de resultados de investigación a clases y conciencia intercultural en CECAR.....</i>	345
Figura 20. <i>Sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización: evaluación y acciones lideradas desde el nivel institucional en CECAR.....</i>	347
Figura 21. <i>Estrategia de internacionalización, desde la perspectiva de docentes de la Universidad de la Guajira.....</i>	350
Figura 22. <i>Actividades de internacionalización adelantadas por el programa de Licenciatura en Educación Infantil, desde la perspectiva de docentes de la Universidad de la Guajira.....</i>	352
Figura 23. <i>Competencias requeridas por los profesores del siglo XXI, desde la perspectiva de docentes de la Universidad de la Guajira.....</i>	354
Figura 24. <i>Metodologías docente y desarrollo de competencias interculturales, desde la perspectiva de docentes de la Universidad de la Guajira.....</i>	356
Figura 25. <i>Recursos educativos, métodos de evaluación y objetivos internacionales de aprendizaje, desde la perspectiva de docentes de la Universidad de la Guajira.....</i>	358
Figura 26. <i>Sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización: proceso enseñanza-aprendizaje, integración de resultados de investigación a clases y conciencia intercultural en la Universidad de la Guajira.....</i>	360
Figura 27. <i>Sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización: evaluación y acciones lideradas desde el nivel institucional en la Universidad de la Guajira.....</i>	362

Introducción General

La Educación Superior del siglo XXI tiene como base un eje central: la cooperación internacional entre instituciones de Educación Superior. Así lo determinó desde el año 1998 la UNESCO en su Declaración Mundial, donde se insta a las instituciones a generar colaboraciones solidarias para cerrar las brechas entre los países del norte y el sur global. En este sentido la internacionalización de la Educación Superior es una constante en la educación del siglo XXI y se ha convertido en una herramienta para aportar a la calidad de los programas e instituciones de Educación Superior, por medio de intercambios de conocimiento y tecnología entre los países.

La internacionalización depende de muchos factores para ser ejecutada y se encuentra en tensión permanente por factores políticos, económicos y sociales; asimismo no puede ser neutral a tendencias exógenas y endógenas, así como a modelos hegemónicos (Oregioni, 2020). Igualmente su contexto determinará su implementación, por lo cual no se puede hablar de políticas y programas de fomento a la internacionalización sin tener en cuenta el tipo de institución, región y público objetivo a impactar. Elementos como las agencias acreditadoras, así como otros organismos de apoyo al aseguramiento de la calidad impactan y tensionan también los modelos de internacionalización de las instituciones. En todo caso, en el siglo XXI una Institución de Educación Superior¹ (IES) no se puede concebir sin una estrategia de relacionamiento con el entorno regional, nacional e internacional. La actual sociedad del conocimiento impacta igualmente las dinámicas de Educación Superior según Gacel Ávila (2018), al fomentar un aprendizaje a la medida, permanente, donde enfoques como “aprender a aprender” juegan un rol cada vez más importante. Los programas académicos orientados a la formación de docentes se encuentran igualmente en tensión no solo por los requerimientos

¹ Se utilizará la abreviatura IES para la denominación “Institución de Educación Superior”.

específicos para estos programas provenientes de organismos encargados de garantizar la calidad, sino también por parte de las mismas dinámicas de la sociedad del conocimiento, las disciplinas y un mundo que se encuentra a merced de los procesos de globalización. Aspectos como lo son el uso de las tecnologías de la información, procesos de enseñanza-aprendizaje de forma remota y estudiantes nativos digitales tienen un impacto importante en el diseño de currículos pertinentes y adaptados a las necesidades del sector. Igualmente elementos asociados a la labor docente, como la remuneración, cualificación y esquemas de permanencia también generan tensiones frente a la profesión docente. Calderón Solís y Loja Tacurí (2018) indican que los cambios actuales de las sociedades requieren adaptaciones e innovaciones asumidas por liderazgo de los docentes.

La declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina (2018) reafirma la importancia de la educación superior como un derecho y bien público universal e insta a los estados a fomentar esquemas de acceso y permanencia en la educación superior latinoamericana y a abstenerse de priorizar enfoques mercantilistas. Esta declaración igualmente tiene como uno de sus ejes principales, promover la integración latinoamericana por medio de la internacionalización de la educación superior y esquemas solidarios y colaborativos de trabajo, promoviendo desde el nivel institucional la inclusión de la dimensión internacional en esquemas de ciencia, tecnología e innovación (CTI) institucionales, así como políticas de internacionalización del currículo y movilidad intrarregionales. En Colombia, la internacionalización de la educación superior ha alcanzado en los últimos años una relevancia significativa por su inclusión no solo como factor a la hora de acreditar programas, sino también en los lineamientos para garantizar las condiciones mínimas de calidad de programas académicos de pre o posgrado y poder autorizar su funcionamiento. Esto, sumado a esquemas internacionales hegemónicos con impacto internacional como lo es el Consorcio Europeo de

Agencias de Acreditación (ECA) y su sello de calidad en la internacionalización tensionan igualmente las dinámicas de diseño, actualización y ejecución curricular de los programas en América Latina.

Siguiendo esta idea, se decide generar una investigación doctoral que le apunta a comprender, desde una perspectiva de los actores, la internacionalización curricular de las Licenciaturas en Educación Infantil tomando como referencia los casos de las instituciones colombianas de las Universidades de la Guajira y Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Se analiza cómo se articula la internacionalización con las políticas y direccionamientos institucionales, teniendo en cuenta los enfoques de calidad para la internacionalización sugeridos por *The Guide to Quality in Internationalisation* de ECA y los lineamientos de aseguramiento de la calidad y acreditación en Colombia, con el fin de evidenciar cómo las instituciones promueven la internacionalización como una herramienta para la transformación y el mejoramiento de la calidad en la Educación Superior.

Este trabajo se encuentra dividido en nueve capítulos. En el **primer** capítulo se exponen los conceptos de internacionalización y los diferentes enfoques y abordajes para este proceso. El **segundo** capítulo profundiza en la internacionalización curricular y sus diferentes manifestaciones. El **tercer** capítulo explica el contexto general de la investigación, explicando tendencias de la Educación Superior y abordajes teóricos, también delimita conceptos como los procesos enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI, las competencias y la educación infantil. El capítulo **cuatro** explica referentes para la presente investigación como los factores para la acreditación de la calidad en la internacionalización del Consejo Europeo para la Acreditación, el sistema de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior colombiana con sus lineamientos y normativa y el estado del arte de las licenciaturas en educación infantil en Colombia.

En el **quinto** capítulo se presentan investigaciones previas de relevancia para esta investigación, como lo son estudios de internacionalización y tesis doctorales

realizados en países del norte global y en América Latina, así como las limitaciones de estos estudios. El capítulo **seis** profundiza en la justificación, preguntas y objetivos de investigación de la presente tesis doctoral.

El capítulo **siete** expone la metodología, los participantes en el estudio, contexto, instrumentos utilizados, así como el procedimiento y ejecución de la investigación. Seguidamente, se presentan los resultados de la investigación realizada en el capítulo **ocho**, con base a cada uno de los objetivos específicos de esta investigación. En el **noveno** y último capítulo se discuten los resultados y conclusiones de la presente tesis, así como sus limitaciones y prospectiva de investigación. Igualmente se exponen las implicaciones para las instituciones de Educación Superior, programas en educación infantil e instancias de apoyo como las oficinas de relaciones internacionales de las instituciones.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. La internacionalización de la Educación Superior

1.1 Conceptos y enfoques de la internacionalización

La internacionalización de la Educación Superior es un área de estudio que ha ganado mucha visibilidad en los últimos años y que se convierte en una herramienta para el fortalecimiento de las funciones sustantivas de las instituciones, así como una estrategia para el mejoramiento de procesos administrativos, partiendo siempre de “una cultura y una identidad propias” (Armenteros et al. 2017, p. 6). Se trata además, de una forma de transferir conocimiento y buenas prácticas y buscar una adaptación de las mismas en el contexto propio.

La internacionalización de la Educación Superior es un proceso dinámico y estratégico para las instituciones de Educación Superior, cuya finalidad debe ser siempre el mejoramiento de la calidad de sus procesos. El experto Jamil Samil (2014a), explica la importancia de la preparación de egresados por parte de las universidades, en un mundo cada vez más globalizado e interconectado, dado que éstos deberán ser capaces de trabajar y vivir como ciudadanos globales.

Gacel (2000), expresa 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); con esto la autora realiza especial hincapié en la internacionalización como un proceso, no como un fin en sí mismo y que estará orientado a la inclusión de componentes internacionales en los valores institucionales, orientados siempre a la formación de egresados globalmente competitivos y tolerantes, así como respetuosos frente a otras culturas.

Sebastián (2005), expone que la internacionalización en las universidades se describe como la inclusión de lo internacional en los valores institucionales, en las funciones sustantivas, así como en la proyección de la institución:

[...] la internacionalización de las universidades 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).

Uno de los referentes principales internacionales que soporta los procesos y estrategias de internacionalización universitaria promovida por gobiernos, redes e instituciones, es la Declaración Mundial de la UNESCO (2009), donde este organismo insta a la “internacionalización, regionalización y mundialización” de la Educación Superior (p.4). Uno de los elementos plasmados en esta declaración destaca que la “cooperación internacional en materia de Educación Superior debería basarse en la solidaridad y el respeto mutuos y en la promoción de los valores del humanismo y el diálogo intercultural” (UNESCO, 2009, p.4). Esta premisa es el principio para toda colaboración entre IES en el mundo: la colaboración solidaria, respetuosa, con consciencia y competencias interculturales.

Altbach et al. describen en su capítulo del libro “Oleadas de cambios en la Educación Superior” (2014), cómo la globalización ha afectado en los últimos años a la Educación Superior. Estos autores exponen que son muy pocas las personas que se gradúan hoy en día de una universidad y que no están expuestas a algún tipo de influencia extranjera en su vida. Estos expertos sugieren que las universidades “deben preparar a los estudiantes para interactuar de una manera efectiva con diferentes culturas, valores e ideas” (p. 46).

Henard (2012) describe en el libro *Approaches to Internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice* publicado para la OCDE algunos de los beneficios de la internacionalización para las instituciones. Según el autor, la internacionalización dinamiza la visibilidad nacional e internacional de las instituciones, el apalancamiento de fortalezas institucionales, genera plataformas para procesos de investigación, intercambio de buenas prácticas

con otras comunidades académicas, entre otros.

La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), realizada en el año 2018 en la ciudad de Córdoba, Argentina, consolidó, por medio de los espacios compartidos entre rectores, administradores de la Educación Superior, representantes de gobierno y estudiantes, una estrategia para el fortalecimiento de la Educación Superior por medio de la integración regional. Teniendo en cuenta esta premisa, la CRES considera que la internacionalización propenderá por un relacionamiento solidario entre las instituciones latinoamericanas, se dinamizará el aprendizaje de competencias interculturales y se propiciará el trabajo colaborativo entre los países de la región, para la solución de retos en común, tal y como se evidencia en la Declaración de la CRES (2018):

En la región, la internacionalización debe propugnar una cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional. Debe promover el diálogo intercultural, respetando la idiosincrasia e identidad de los países participantes, fomentar la organización de redes interuniversitarias y fortalecer las capacidades nacionales mediante la colaboración interinstitucional y la interacción con pares académicos a escala regional e internacional. Esto propiciará la circulación y la apropiación del conocimiento como bien social estratégico, en favor del desarrollo sostenible de la región y el de sus países.

En este contexto, la internacionalización se constituye en una herramienta clave para transformar la educación superior, fortalecer sus comunidades y promover la calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión. Favorece la formación de ciudadanos y profesionales, respetuosos de la diversidad cultural, comprometidos con el entendimiento intercultural, la cultura de paz y con capacidad para convivir y trabajar en una comunidad local y mundial. Su antítesis sería la concepción de una internacionalización mercantilista que favorezca los intereses hegemónicos y desnacionalizadores de la globalización (p.7).

El concepto de internacionalización de la Educación Superior, ha sido abordado por

diversos autores, con enfoques diferentes. Uno de los abordajes base, ha sido el concepto de internacionalización y sus *rationalis* o los motores que mueven la internacionalización en las instituciones de Educación Superior. Según la experta Jane Knight (2012a), existen razones políticas, económicas, sociales y académicas para la internacionalización. Entre las razones políticas, la autora relaciona elementos como políticas nacionales y regionales, políticas migratorias y políticas de seguridad nacional. Frente a las razones económicas, expresa que éstas se basan principalmente en la competitividad, el mercado laboral y los incentivos financieros. Sobre el elemento social la autora expone que la internacionalización se puede dar como respuesta al desarrollo social y comunitario, a la conciencia intercultural y al desarrollo de la ciudadanía. Si observamos la parte académica la autora explica que las razones principales son la inclusión de la dimensión internacional a la investigación y la enseñanza, alcanzar estándares académicos internacionales y el mejoramiento de la calidad. En este sentido se hace necesario observar estos aspectos a la hora de planear una estrategia de internacionalización para una institución determinada, con el fin de lograr una estrategia pertinente, articulada y acorde a las necesidades de la institución, contexto, región y país.

Teniendo en cuenta estos aspectos y ya mirando hacia la dimensión académica e institucional, el autor Hudzik (2011) propone un abordaje integral o *comprehensive* de la internacionalización dentro de las instituciones, elemento que invita al trabajo mancomunado entre los diversos actores de la internacionalización para que ésta pueda impactar las funciones sustantivas. Es menester mencionar que la verdadera internacionalización comprehensiva se refleja desde las políticas de la institución, hasta elementos como el quehacer docente, todo de manera articulada y no existen acciones o actividades de internacionalización aisladas. Todos los actores, en equipo, trabajan en pro del mismo objetivo:

La internacionalización integral es un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparativas a través de

la enseñanza, la investigación y las misiones de servicio de la educación superior. Le da forma al etos y a los valores institucionales y afecta la entidad de la educación superior en su totalidad. Es esencial que sea aceptada por el liderazgo institucional, la gobernanza, el cuerpo de profesores, los estudiantes y todas las unidades de servicio y apoyo académico. Es un imperativo institucional y no una mera posibilidad deseable (Hudzik, 2011, p.1).

Otros términos ampliamente discutidos, son los conceptos “internacionalización exógena” e “internacionalización endógena”. Oregioni (2015) explica que la internacionalización exógena es aquella “directamente vinculada con la lógica del mercado, generalmente responde a la lógica de cooperación Norte-Sur, y se encuentra orientada por organismos extra regionales” (p.17). Esta internacionalización se encuentra orientada por la cooperación internacional vertical y es influenciada por universidades, entes gubernamentales, organismos y estamentos provenientes de países desarrollados. Corti, Oliva y de la Cruz (2015) explican frente a la internacionalización endógena, que ésta “implica analizar la expansión de sus relaciones en una dimensión de política educativa integradora en un marco y en un contexto específicos con identidades comunes y, a su vez, particularizada en cada país” (p.49), por lo tanto este modelo de internacionalización se basa en la colaboración solidaria y proactiva con especial fomento a la integración regional. Gartner (2013) expone igualmente, que “la internacionalización debe basarse en la solidaridad, en el diálogo intercultural, en el respeto mutuo y en la cooperación simétrica que haga posible mantener y promover la diversidad de instituciones, de saberes y de pertinencias” (p. 23); esto deberá ser la base de cualquier cooperación al nivel de Educación Superior. Siguiendo esta idea, la Conferencia Regional de Educación Superior (2018) expone en su declaración que la internacionalización tendrá como base la cooperación entre aliados al mismo nivel, favoreciendo esquemas de colaboración entre países del sur global, con enfoque regional en América Latina.

Asimismo se respetarán los contextos y culturas propias y se enfoca la internacionalización hacia esquemas de fortalecimiento de las capacidades nacionales por medio de la transferencia e intercambio de conocimiento:

En la región, la internacionalización debe propugnar una cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional. Debe promover el diálogo intercultural, respetando la idiosincrasia e identidad de los países participantes, fomentar la organización de redes interuniversitarias y fortalecer las capacidades nacionales mediante la colaboración interinstitucional y la interacción con pares académicos a escala regional e internacional. Esto propiciará la circulación y la apropiación del conocimiento como bien social estratégico, en favor del desarrollo sostenible de la región y el de sus países. (p.14)

Según Knight (2004) se pueden generar políticas y programas de internacionalización en tres niveles: nivel nacional, sectorial e institucional. A nivel nacional, se pueden relacionar políticas que promuevan la colaboración interinstitucional internacional, así como programas del nivel nacional que apoyen temas como la movilidad de investigadores o esquemas de cooperación internacional. A nivel sectorial, se refiere a políticas y programas que apoyen especialmente a la Educación Superior, su financiación, su propósito así como sus regulaciones particulares. Los programas de internacionalización a nivel sectorial de Educación Superior están orientados exclusivamente a IES y pueden estar liderados por entidades de gobierno, entidades privadas u otro tipo de asociaciones. A nivel institucional se refiere a políticas que apoyen la inclusión de la internacionalización a las funciones sustantivas de la institución y a programas que dinamicen la internacionalización como intercambios académicos, proyectos de investigación en colaboración internacional, dobles titulaciones y demás acciones como docentes internacionales en el campus y conferencias internacionales entre otros.

Altbach y Teichler (2001) explican que la globalización de las economías tiene como consecuencia la globalización de los sectores académicos; este proceso le abona campo a la internacionalización de la Educación Superior. La Educación Superior se adapta a estas condiciones y se beneficia de aspectos como el uso del inglés como *lingua franca* en términos de investigación o para la impartición de clases, el uso de las TICS para la enseñanza y la investigación, la tendencia a nivel internacional de las instituciones en pro de trabajar de forma colaborativa, y la armonización de cursos, programas, créditos y titulaciones. Según Hill y Green (2008) las instituciones de Educación Superior deberán comprometerse con el mundo alrededor de ellas por medio de alianzas, logrando una perspectiva global en la educación que imparten y articulando lo local con lo global.

Por su parte Knight y De Wit (2018) explican las tendencias actuales de la internacionalización de la Educación Superior, las cuales están siendo impactadas por asuntos políticos y económicos. Los autores explican que se observa una tendencia nacionalista y existe una desconexión de la internacionalización con los contextos locales. Igualmente la movilidad internacional ya no es el centro de la internacionalización de la Educación Superior, sino que existe un enfoque hacia el uso de la formación y la investigación internacional como herramientas para la diplomacia del conocimiento. Asimismo, los autores relacionan el mal uso del término “internacionalización comprehensiva” a nivel internacional, dado que la mayoría de instituciones aún realizan actividades de internacionalización de forma desarticulada. Por último, los autores expresan que la internacionalización no está siendo impulsada por razones académicas, culturales y sociales, sino más bien por motivaciones políticas y económicas. Rumbley (2015) por su parte indica la necesidad de formar a los futuros líderes de la internacionalización superior hacia modelos de “internacionalización inteligente”, donde éstos puedan navegar las complejidades y realidades políticas y económicas de los sistemas de Educación Superior, trabajando

con investigadores, responsables de política pública, así como líderes institucionales para la búsqueda de soluciones prácticas a los retos de las sociedades. Por su parte Castiello-Gutiérrez (2020) explica que es imperativo generar una articulación de actores dentro de la institución con el fin de organizar el proceso de internacionalización de manera pertinente. El autor utiliza el término de “internacionalización intencional”, refiriéndose a la alineación consciente de la estrategia de internacionalización de una institución con el componente de bien común de su misión específica.

Hill y Green (2009) indican que para lograr una estrategia articulada de internacionalización, se hace necesario compilar información sobre los siguientes ítems (p. 8):

- Misión, visión y proyección de la institución.
- Ambiente y cultura institucional de cara a la internacionalización.
- Políticas, programas y estructuras que afecten las actividades de internacionalización
- Resultados de aprendizaje
- Currículos y co-currículos
- Oportunidades existentes de movilidad internacional
- Formación, experiencia, así como intereses de profesores y administrativos.
- Conocimiento de los estudiantes, experiencia e intereses
- Relacionamiento con instituciones de otros países

Altbach et al. (2010) consideran que la Educación Superior cuenta con diferentes retos fruto de la globalización: la masificación de la Educación Superior, el acceso a las tecnologías de la información y a la virtualización de programas, así como la inequidad en el acceso a las universidades, teniendo en cuenta que no todos los sectores de la

sociedad pueden ingresar a la Educación Superior. Igualmente los autores mencionan el problema actual de la falta de pertinencia de los currículos a las necesidades tanto de los estudiantes como de los sectores productivos (futuros empleadores). Otro aspecto valioso identificado por los autores como reto es la internacionalización, pues ha generado un mundo cada vez más interconectado gracias a las tecnologías de la información y al uso del inglés como medio principal de comunicación. Los autores igualmente comentan los retos de los sistemas de aseguramiento de calidad y de temas como los marcos nacionales de cualificaciones, que buscan facilitar la movilidad de personas entre países reconociendo saberes y certificaciones.

Knight (2004) expone los diferentes enfoques que puede tener la internacionalización a nivel institucional. Estos enfoques dependerán del momento en el que se encuentre la institución en la inclusión de la dimensión internacional de cara al mejoramiento de las funciones sustantivas. Se relacionan a continuación cuatro enfoques (p. 20):

-Enfoque en actividades: La internacionalización a este nivel se describe en términos de actividades tales como programas de intercambio académico, internacionalización de programas académicos, proyectos de cooperación, adhesión a redes internacionales.

-Enfoque en resultados: La internacionalización se presenta en la forma de resultados deseados tales como competencias estudiantiles, mejoramiento del perfil de egreso, más acuerdos internacionales, socios o proyectos.

-Enfoque en motivaciones: La internacionalización se describe a nivel de las motivaciones que la conducen; esto puede incluir estándares académicos internacionales, la generación de ingresos, diversidad cultural y el desarrollo personal de estudiantes.

-Enfoque en proceso: La internacionalización a nivel de proceso se considera alcanzada cuando la dimensión internacional está integrada en la enseñanza, el aprendizaje, y el resto de funciones sustantivas de la institución.

Hudzik (2015) explica que existen diferentes motivaciones para impulsar la internacionalización al interior de una institución; entre estas motivaciones resaltan temas como el acceso a conocimiento de vanguardia, la generación de conocimiento y habilidades interculturales, la formación de una fuerza laboral con la capacidad de laboral en cualquier lugar del mundo, el mejoramiento de la visibilidad internacional de una Institución de Educación Superior y la promoción de paz y entendimiento mutuo.

Knight (2004) diferencia las razones para la internacionalización de la Educación Superior entre razones nacionales e institucionales. Entre las razones nacionales se encuentra el desarrollo del capital humano de un país, la generación de alianzas estratégicas de importancia para la nación, el comercio internacional, desarrollo social y cultural de la sociedad y la construcción de capacidades. A nivel institucional, las razones principales le apuntan a ganar visibilidad y reputación internacional, el desarrollo del perfil de la comunidad universitaria, la generación de ingresos (por ejemplo gracias a la venta de servicios de internacionalización), alianzas estratégicas y la producción de investigación y nuevo conocimiento. Dos Santos Fliho (2017) explica que la internacionalización puede aportar al desarrollo económico, especialmente en países en vía de desarrollo, los cuales buscan generar una ventaja competitiva y contar con personal altamente cualificado, generar más investigaciones aplicadas y fomentar la venta de servicios educativos para estudiantes extranjeros.

Knutson (2018) expone los riesgos de modelos de internacionalización enfocados en esquemas monoculturales, donde el único conocimiento validado es aquel que proviene de la cultura occidental. Esto es especialmente válido en países con población indígena, donde la autora insta a generar modelos críticos de internacionalización que tengan en cuenta la diversidad propia de un país, sus culturas y conocimientos ancestrales, generando solidaridad y trabajando las inequidades existentes.

Egron-Polak y Marmolejo (2017) explican también el rol de la internacionalización de la Educación Superior a la implementación de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, particularmente promoviendo el Objetivo 4 de Educación de Calidad. Especialmente por medio de la cooperación y la movilidad internacional. Las instituciones de Educación Superior, al aliarse con otras entidades alrededor del mundo, apoyan a la construcción de capacidades, la internacionalización curricular y el desarrollo de competencias relacionadas con la ciudadanía global. Los autores proponen en este sentido una internacionalización orientada hacia el desarrollo sostenible y las necesidades identificadas por parte de la Agenda 2030, donde aspectos académicos y sociales jueguen un rol importante, mientras que intereses mercantilistas asuman un rol secundario.

Brandenburg (2020) indica la importancia de la intersección existente entre las instituciones de educación superior, la internacionalización y el compromiso social. Según este autor, la internacionalización deberá estar al servicio de la sociedad y contar con objetivos de impacto en comunidades (en el país donde se encuentra la institución o en el extranjero). Este impacto en las comunidades podrá darse por medio de la internacionalización de las funciones sustantivas de las instituciones, formación, investigación y extensión.

De Wit (2020) por su parte insta a las instituciones de Educación Superior a prestarle atención a los resultados cualitativos de la internacionalización, concentrándose en temas como la generación de una ciudadanía global, mejoramiento de las posibilidades de empleabilidad y el desarrollo de la calidad en investigación, formación y servicio a la comunidad. Se invita a las instituciones en este sentido a moverse de una internacionalización con lógica mercantilista, elitista y competitiva hacia esquemas más solidarios y que promuevan el entendimiento mutuo.

Villalón (2016) indica que existen estrategias organizacionales y a nivel de programa para la implementación de la internacionalización. Las estrategias organizacionales buscan institucionalizar la internacionalización, generando normatividad, procedimientos y esquemas de planeación para el seguimiento correspondiente. A nivel de programa académico se integra la dimensión internacional por medio del plan de estudios. La autora igualmente sugiere que los esquemas de internacionalización deberán contar con procesos de transferencia y gestión del conocimiento, con el fin de garantizar que los esfuerzos internacionales trasciendan al nivel institucional y social.

De Zan et al. (2011) exponen la relevancia de usar la internacionalización para el desarrollo de competencias en los estudiantes y empoderarlos de este modo para poder trabajar en entornos diversos y multiculturales. Los futuros egresados deberán en este sentido poder ser capaces de comprender problemas locales e internacionales y proponer soluciones innovadoras a estos retos.

Por su parte, Moctezuma-Hernández y Navarro-Cerda (2011) explican que gracias a la internacionalización de la Educación Superior, se han impulsado los procesos de autoevaluación tanto internos como externos, de cara al mejoramiento de la calidad de la educación impartida. Según las autoras, aquellas instituciones que reportan ante agencias acreditadoras acciones de internacionalización articuladas y de impacto a las funciones sustantivas, obtienen mejores calificaciones por parte de los organismos acreditadores.

1.2 Factores que apalancan los procesos de internacionalización al interior de las instituciones de Educación Superior

Se hace necesario conocer los factores que apalancan los modelos de internacionalización exógenos y los endógenos, con el fin de revisar cómo dichos factores están determinando la internacionalización universitaria. Los factores exógenos, como políticas y dinámicas gubernamentales y económicas, lineamientos

para acreditaciones internacionales, los rankings, así como las universidades top influyen la internacionalización exógena al direccionar relaciones de forma asimétrica y vertical entre los otorgantes y los recipientes de la cooperación. Según el experto Jamil Samil (2014b), los rankings, y la competencia por los mejores estudiantes y los mejores académicos, quienes usualmente se sienten atraídos por las universidades top, son dos factores importantes de apalancamiento. Mientras que en el caso de la internacionalización endógena, observamos más factores de interés como lo son, la solución de problemas y retos conjuntos (por ejemplo los objetivos de desarrollo sostenible), plataformas de movilidad para el apoyo a la integración, el intercambio y la transferencia de know-how (bajo la premisa que cada uno de los cooperantes puede aportarle al otro por ejemplo, técnicamente). En el caso de la Latinoamérica, observamos una tendencia hacia la internacionalización endógena gracias a las redes y plataformas existentes de colaboración entre los países y elementos culturales afines como el idioma español y la cultura latinoamericana, así como los esfuerzos de integración regional gubernamentales, como Alianza Pacífico, Mercosur, entre otros. Los autores de Wit et al. (2014) exponen que este enfoque cuenta con dos aspectos centrales “una mayor cooperación Sur-Sur y regional y una mayor atención a estrategias que desarrollen el papel de la educación superior en la responsabilidad social” (p. 216). A continuación se muestran los factores exógenos y endógenos que impactan la internacionalización:

Figura 1

Factores para los modelos exógenos y los endógenos de internacionalización universitaria



Por último, el experto Sebastián (2005), expone que existen instituciones que pueden tener cierta resistencia a la internacionalización, a pesar de los mencionados factores, dado que son instituciones concentradas principalmente en atender demandas de cobertura y que tienen muchos retos frente a la calidad educativa:

El modelo de universidad condiciona los procesos de internacionalización. Las universidades esencialmente docentes y orientadas a un alumnado local suelen tener mayor dificultad para incorporar y aprovechar la dimensión internacional. Las exigencias internas no suelen ir más allá de atender las demandas de cobertura y la dinámica universitaria suele estar muy autocentrada en la propia institución (p.5).

1.3 Los actores externos e internos de la internacionalización

Los actores de la internacionalización son en este sentido, muy importantes para

garantizar un buen abordaje de la dimensión internacional al interior de las IES. Cabe resaltar que existen diferentes tipos de actores, externos e internos a la institución. A continuación relacionamos los actores más importantes de la internacionalización universitaria:

Figura 2

Actores del proceso de internacionalización



Los actores externos, direccionan la internacionalización a nivel de políticas, normatividad, capacitación y financiación, como lo expresa la experta Didou (2017), al hablar sobre el rol de los gobiernos en la internacionalización:

Los gobiernos continúan desempeñando un papel motor en la internacionalización, al promulgar lineamientos y normas, al definir programas bilaterales de cooperación educativa y científica durante las Comisiones Mixtas y las Reuniones de Alto Nivel, al firmar convenios de colaboración con contrapartes extranjeras y al proveer recursos para becas de movilidad y otras actividades. (p. 61)

Igualmente, en el caso de las agencias acreditadoras y los rankings, direccionan los esfuerzos de las instituciones para el mejoramiento de la calidad de sus procesos. Por último, las redes y por ejemplo, las asociaciones profesionales, ofrecen oportunidades

de intercambio y de conectar con pares y académicos de un ámbito determinado.

En el caso de los actores internos, encontramos actores como el Consejo Superior y Académico, instancias hacedoras de política al interior de las instituciones. Las Vicerrectorías, y las Direcciones convierten estas políticas en acciones y actividades puntales de internacionalización en beneficio de la comunidad universitaria. No podemos olvidarnos puntualmente del rol del docente en el proceso de internacionalización, pues son ellos los que están más en contacto con los estudiantes y pueden influenciar los procesos académicos, de extensión e investigación por medio de la internacionalización, si están debidamente instruidos y capacitados para realizar una internacionalización articulada con los lineamientos proyectados por una institución y los programas académicos. Los estudiantes son promotores y beneficiarios de la internacionalización.

Botero y Bolívar (2015), exponen en la Guía de Gestión de la internacionalización del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que la articulación de los actores internos y un enfoque de trabajo mancomunado de cara a las estrategias propias trazadas para la institución, será clave para que cada institución pueda lograr los objetivos trazados para este particular:

[...] es importante contar con la presencia generalizada de actores al interior de la IES con funciones asignadas, con el fin de concientizar a la comunidad académica acerca del proceso y lograr trazabilidad académico administrativa generando un impacto claro y contundente hacia una internacionalización pensada y reflejada en los mismos fundamentos que orientan la academia (p. 23).

1.4 Internacionalización y calidad de la Educación Superior

La internacionalización es concebida por diversos autores como un motor determinante para lograr mejorar la calidad en las funciones misionales de las instituciones (docencia, investigación y extensión). Autores como Téllez y Langebaek (2014) exponen que para poder hablar de internacionalización con calidad, es central pensar en la internacionalización de manera comprehensiva, no sólo desde el aspecto

de movilidad, sino tener en cuenta otras dimensiones de gran importancia como la internacionalización de los currículos y de la investigación:

Para lograr una internacionalización de calidad no basta entonces con desarrollar un conjunto de prácticas aisladas de mercadeo y movilidad, sino que es necesario hacer una nueva conceptualización de las actividades internacionales que las posicione como una herramienta fundamental para consolidar procesos académicos de alta calidad. Temas relacionados con internacionalización de la investigación, internacionalización del currículo y formación de docentes en el exterior, han empezado a ganar un lugar importante en el ámbito de la educación superior, agregando valor a los procesos que buscan formar profesionales globalmente competitivos (p.82-83).

Otros autores como la experta Gartner (2013), explican la importancia de la comparación de currículos internacionales con los propios, con el fin de estar a tono con tendencias internacionales en áreas determinadas de conocimiento. Gartner (2013) también indica la importancia de la inclusión de materias dictadas por docentes internacionales, así como de elementos como la movilidad internacional y un sistema robusto interno para el aseguramiento de la calidad, alineado con acreditaciones y certificaciones internacionales para el mejoramiento de la calidad de los programas académicos. La autora expone para lograr la internacionalización con calidad las instituciones deben enfocarse en las siguientes dimensiones:

- En primer lugar, a través de la incorporación de referentes internacionales en la estructura curricular, acompañada de un monitoreo cuidadoso de tendencias, que haga posibles ciertos niveles de armonización con sus similares, para lograr comparabilidad y compatibilidad de títulos, en la perspectiva de facilitar la movilidad tanto entrante como saliente, las titulaciones conjuntas y los programas con colaboración internacional, así como el reconocimiento de créditos en favor del desarrollo de diversas rutas académicas en entornos de formación flexibles.
- En segundo lugar, mediante diversas actividades académicas específicas, tales como la oferta de asignaturas bajo la responsabilidad de profesores extranjeros, la inclusión de la dimensión internacional en los contenidos de algunas asignaturas y en los

métodos pedagógicos. Complementa esta lista la realización de pasantías y prácticas desde y hacia instituciones extranjeras y la incorporación de bibliografía y actividades académicas en otros idiomas.

- En tercer lugar, a través del desarrollo de sistemas de aseguramiento de la calidad que promuevan las evaluaciones y acreditaciones nacionales e internacionales de los programas, como condición para el mejoramiento de la calidad de los procesos formativos, el incremento en la confianza que ello pueda suscitar en entornos académicos externos y la comparación internacional. La acreditación o garantía pública de la calidad está claramente asociada a las fortalezas demostradas en el campo de la internacionalización (p. 22).

Sebastián (2017), indica que la contribución de la internacionalización al proceso de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior puede darse en diversas formas, pero el impacto siempre estará alineado a los objetivos y el conjunto de valores que hacen parte un sistema de educación superior determinado. Es por esto que es tan importante la inclusión de indicadores y otras formas de medir el alcance de estos objetivos concretos, con el fin de determinar el impacto que tiene la internacionalización para el mejoramiento de la calidad:

La perspectiva de la contribución de la internacionalización a la calidad de la educación superior está condicionada por los objetivos y modelos de educación superior, incluyendo el sistema de valores que estén establecidos a nivel nacional. Estos objetivos y modelos son los referentes de la calidad en un sistema de educación superior determinado. Considerando que la calidad está asociada al cumplimiento de los objetivos y al desarrollo de estos modelos, en la medida en que los procesos de internacionalización, en sus diferentes expresiones, contribuyan al cumplimiento de los objetivos y fortalezcan los modelos educativos, será más fácil constatar el papel e influencia de la internacionalización en la calidad. (p.139)

Restrepo (2014), explica que los modelos de calidad de las IES deberán priorizar la necesidad de formar a futuros egresados con fuertes valores y ética profesional pertinente. Este deberá ser uno de los intangibles de la formación universitaria, que

dará fe sobre el nivel de calidad de un programa determinado:

Los modelos de calidad en cada institución deben tener en cuenta aspectos más difíciles de medir, intangibles valiosos para la formación de valores y principios, para la realización de los individuos como seres humanos y para la construcción de acuerdos básicos sobre el comportamiento ético que se espera de profesionales que tienen la posibilidad de acceder al sistema de educación superior. (p. 338)

Rodríguez (2014), expone que toda acción de internacionalización deberá estar alineada a la visibilidad internacional y el reconocimiento que podría tener una institución determinada a través de convenios o diferentes formas de colaboración con pares en el exterior. En todo caso, las acciones propenderán por la calidad de las funciones sustantivas y por la formación de ciudadanos globales:

Gracias a la cooperación y a la internacionalización de los servicios del conocimiento, se rompen las fronteras y las universidades ofrecen sus programas tanto en sus países de origen como en otros, a través de convenios de colaboración o alianzas estratégicas, y por tanto en sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, debe estar implícita la responsabilidad de formar para el mundo; así mismo es condición importante tener intrínseco el concepto de calidad en todas las acciones que se desarrollen, para ocupar una posición importante y competitiva en el mundo globalizado (p. 254).

El mencionado enfoque es igualmente representado por Moncada (2011), quien complementa exponiendo que la internacionalización es de gran importancia para mejorar la calidad en la Educación Superior, pero sobre todo, por medio de la formación de ciudadanos no solamente desde el campo de los valores, sino también preparados para desenvolverse en mercados laborales cada vez más globalizados, donde se comparte con diferentes culturas. La calidad de sus egresados y su desempeño en el mercado laboral es al final, uno de los factores de calidad más reconocidos:

La internacionalización es estratégica para elevar la calidad de la educación y para formar profesionales que puedan actuar con eficacia en el escenario internacional. En

el proceso, las universidades, con una perspectiva de futuro, deben desempeñar un papel esencial en la creación de cuadros profesionales capaces de adaptarse a la nueva realidad global. (p. 69)

1.5 La internacionalización para los programas de formación de maestros

Los maestros del siglo XXI tienen como responsabilidad transferir conocimiento a las nuevas generaciones de estudiantes, los cuales han nacido en el marco de una revolución tecnológica fruto de la sociedad del conocimiento y de la globalización de los mercados económicos. Si bien esto es una realidad, la adaptación a nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje deberá tener en cuenta los valores humanísticos universales. Larios et al. (2016) explican que es labor de los docentes y maestros en formación revisar buenas prácticas de enseñanza provenientes otros contextos y adaptarlas al quehacer docente, así mismo los autores instan a pensar en la docencia más allá de las escenas escolares y acortar brechas con estudiantes por medio de la virtualidad.

Schön y Sliwka (2014) tematizan las identidades y habilidades globales del siglo XXI requeridas para los futuros maestros, explicando el impacto que la sociedad del conocimiento tiene en la formación de docentes. Los docentes universitarios de los maestros en formación deben abordar las implicaciones de la globalización, la diversidad y desarrollar un plan de estudios para que los jóvenes puedan aprovechar las oportunidades de la internacionalización y superar sus retos. Igualmente las autoras expresan que los futuros docentes deberán estar expuestos a escenarios internacionales para poder tratar con diversas culturas en sus aulas y facilitar la comunicación intercultural, la cual es un requisito en un mundo altamente globalizado.

Larsen y Searle (2017) explican que diversas universidades en Estados Unidos fomentan oportunidades de movilidad internacional orientadas para maestros en formación, las cuales pueden ser importantes de cara a la adquisición de competencias y habilidades que fortalezcan su labor docente. Generalmente son

colocaciones a corto plazo en el exterior y en algunos casos, experiencias de aprendizaje-servicio internacionales, donde los docentes en formación son voluntarios fuera de las aulas tradicionales. Estos programas tienen como objetivos mejorar la conciencia global e intercultural de los maestros en formación con el fin de darles herramientas que les permitan interactuar de una forma más efectiva con estudiantes cultural y lingüísticamente diversos en sus países de origen, cuando se encuentren ejecutando su labor docente.

En un mundo globalizado caracterizado por una revolución tecnológica sin precedentes, la movilidad transnacional asociada a empleo y la migración a gran escala, los docentes enfrentan nuevos e inesperados desafíos. Es necesario adaptarse a áreas de rápido desarrollo como lo son los enfoques de aprendizaje y evaluación, el uso de nuevas tecnologías, la promoción de la igualdad y justicia social y la atención de manera efectiva a los niños con diferentes estilos o problemas de aprendizaje, así como a aquellos con diferentes antecedentes lingüísticos y culturales (Lourenço, 2018).

Larios et al. (2016) exponen que existen tres debilidades en la formación de los futuros maestros de cara a procesos de internacionalización: el poco dominio de los estudiantes de idiomas extranjeros, la falta de recursos para movilidad internacional y las barreras culturales de cara al trabajo y colaboración con cooperantes internacionales.

Márquez et al. (2016) explican que los maestros en formación deberán aprender competencias que les permitan actuar en un mundo cambiante, desafiando la idea de que los maestros cuentan con un conocimiento determinado fijo sino que están capacitados para aprender nuevos contenidos y experiencias que les permitan enfrentar los retos del mundo laboral. En todo caso, los maestros deben tener la capacidad de adaptar su práctica pedagógica a los diferentes contextos y estudiantes.

Mikulec (2014) observa que la internacionalización de la enseñanza tiene el potencial de impactar no solo a la comunidad global, sino a la comunidad local en la que trabajan los docentes. Al incorporar perspectivas globales en la formación de docentes, las instituciones no solo impactan a los nuevos maestros, sino que, por extensión, a los estudiantes y las comunidades en las que van a servir. Quezada (2010) por su parte manifiesta que el objetivo de la internacionalización curricular en los programas de formación para maestros, es que dichos programas estén orientados a la consolidación y desarrollo de programas de educación enfocados, integrales y con enfoque global que puedan articularse a diversas áreas del conocimiento dentro de los currículos, actividades y requisitos de graduación.

Schön y Sliwka (2014) indican que los desafíos económicos que enfrentan las naciones hoy en día impactan la discusión de educación, la calidad de las escuelas, las demandas sobre el contenido de la enseñanza y sobre la formación del profesorado. Para que niños y jóvenes puedan obtener la formación que necesitan en el mundo del siglo XXI se requieren maestros con experiencias internacionales que puedan estar capacitados para poder entender los desafíos de la internacionalización y adaptarlos a su práctica docente.

Pineida (2011) expone que entre las competencias del docente del siglo XXI, se requiere un conocimiento y entrenamiento permanente en el uso de las tecnologías de la información como una herramienta para impartir el proceso enseñanza-aprendizaje y conectar lo que sucede en las barreras institucionales con lo externo y foráneo. Esto es posible solo cuando docentes: son expertos en las materias que imparten, actualizan sus conocimientos y prácticas docentes, enseñan contenidos con relevancia en el mundo fuera de la escuela y no limitado a las instancias institucionales y establecen buenas conexiones con el comunidad donde se ubican.

Lourenço (2018) explica que para lograr un proceso de transformación de los programas de formación de maestros de cara a la internacionalización curricular, es necesario seguir los siguientes pasos:

-Empoderar a los docentes: los académicos no deben tener un papel de participantes pasivos en un proceso, sino ser reconocidos como fuente de cambio y transformación.

-Implementar espacios de trabajo académico multidisciplinario entre docentes y cultivar comunidades cuyo enfoque sea la investigación.

-Integrar a la práctica docente metodologías transformadoras y emancipadoras, como la investigación-acción participativa.

-Generar un ambiente de confianza que no solo promueva conversaciones críticas sobre aprender y enseñar en la Educación Superior, pero que también cuestione los paradigmas dominantes y marcos de conocimiento internacionales.

-Reconocer a los participantes en el proceso como impulsores del cambio, apoyando un mayor crecimiento y mejora dentro de la comunidad académica.

Milligan Sippel (2017) indica que un factor influyente en la participación de los formadores de futuros docentes en la internacionalización de su disciplina implica una revisión de la cultura organizacional frente a la internacionalización. Las universidades y departamentos en las instituciones cuentan con sistemas de valores profundamente arraigados que influyen en su trabajo y su dirección. La internacionalización de la disciplina es un potencial agente de cambio externo para los programas de educación, que puede desafiar creencias y suposiciones previamente sostenidas sobre la naturaleza de la formación del profesorado. En este sentido se hace necesario estudiar la cultura organizacional de cara a la ejecución de acciones de internacionalización relacionados con los valores institucionales.

Leutwyler y Meierhans (2011) explican la importancia de experiencias de movilidad internacional en los programas de formación de maestros, primeramente desde la perspectiva institucional, pues la participación de estudiantes en programas de intercambio fomenta la generación de experiencias para la internacionalización curricular y genera lazos de cooperación arraigados con instituciones internacionales de interés de los programas de educación. Cabe resaltar que en regiones del mundo como Europa, en el marco de estrategias de movilidad regionales como el programa de movilidad Erasmus de la Comisión Europea es muy popular la realización de estancias en el exterior. Igualmente desde una perspectiva personal las experiencias de movilidad para futuros docentes apoyan al desarrollo de competencias como la sensibilidad cultural, fomenta el aprendizaje de lenguas extranjeras y apoya el desarrollo de la personalidad en los participantes.

En este sentido Larios et al. (2016) exponen que la pedagogía es una ciencia con vocación universal y deberá ajustar los procesos enseñanza-aprendizaje a nuevos modelos con base a las nuevas tecnologías y las necesidades de la sociedad del conocimiento:

La pedagogía requiere del carácter cosmopolita para fortalecer su presencia en el nuevo siglo. Aunque a ritmo lento, esta profesión ha venido modificando sus prácticas y servicios que ofrece; se puede observar que su ejercicio está transitando de las instituciones educativas exclusivamente a espacios emergentes y diversos. Los perfiles que anteriormente se privilegiaban son: docencia, diseño curricular, administración escolar, investigación educativa y orientación educativa. Ahora, la pedagogía ha respondido a la globalización con nuevos modelos de enseñar y aprender. (p.98)

Por su parte la Organización de las Naciones Unidas han generado un compendio de metas denominados los Objetivos de Desarrollo Sostenible, con el fin de trazar una hoja de ruta que pueda apoyar el proceso de acceso y la garantía de calidad en la educación. Dentro de dichos objetivos, los cuales exponen la agenda hasta el año

2030 de las Naciones Unidas, se encuentra el Objetivo 4, el cual propone: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Organización de las Naciones Unidas, 2015, p. 1).

Principalmente se busca poder articular agendas en los países que puedan garantizar el acceso con calidad a la educación, lo cual se pretende pueda mejorar el acceso a oportunidades laborales, así como también para apoyar el dinamismo en el tema del emprendimiento. Dentro de las metas que se relacionan a continuación se observa la necesidad de articular resultados de aprendizaje diseñados con pertinencia, así como se realiza hincapié en la formación de docentes en países en vía de desarrollo, así sea por medio de la cooperación internacional con el fin de fortalecer los esquemas de formación en los países. Igualmente se enfatiza en la relevancia de la formación en competencias orientada a temas transversales de interés mundial como género, desarrollo sostenible, paz, derechos humanos, diversidad cultural, entre otros (UNESCO, 2017b, p. 33f.):

4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos

4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria

4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria

4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento

4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad

4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética

4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible

4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos

4.b De aquí a 2030, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo

4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo

Leutwyler et al. (2017) explican que la internacionalización de los programas de formación de maestros se encuentra en tensión entre los estándares y normas nacionales sobre lo que debería ser la profesión docente y los desafíos del siglo XXI. Por un lado, la formación del profesorado en contextos académicos está expuesta al creciente imperativo de internacionalizarse y se le pide que encuentre respuestas institucionales apropiadas. Por otro lado, la formación docente se concibe como un proceso de reproducción de los sistemas educativos nacionales y, por lo tanto, tiene una misión orientada a calificar a los docentes para contextos nacionales específicos, los cuales están fuertemente gobernados localmente. Leutwyler (2013) también expone diversas formas para abordar estas tensiones, como lo son estrategias de movilidad internacional como parte del plan de estudios, enfocadas para la disciplina de la docencia de cara al desarrollo de competencias identificadas antes de la movilidad, pues critica el intercambio académico convencional al considerarlo una experiencia personal importante, pero que no le aporta a la labor docente. El autor igualmente propone implementar estrategias de internacionalización en casa para el desarrollo de competencias previamente identificadas para docentes que ejecutan su labor en contextos heterogéneos. También insta a las instituciones a generar alianzas de cooperación con instituciones en países en vía de desarrollo para trabajar la pedagogía con enfoque de ayuda al desarrollo. Por último, el autor invita a las universidades a ofrecer programas conjuntos o en doble titulación con instituciones en el exterior, con el fin de generar experiencias formativas internacionales orientadas directamente a los programas de formación de maestros, para que los futuros docentes en formación puedan tener una visión comparada e internacional de la labor docente.

Ahlgrimm y Heck (2018) por su parte indican que la internacionalización de los programas que forman a los futuros docentes deberá contar con los tres siguientes ejes de trabajo (p. 265f):

-Movilidad internacional y programas institucionales de intercambio no solo para estudiantes sino también para los docentes, prácticas a nivel internacional, así como experiencias locales/nacionales a nivel con grupos de migrantes y culturalmente diversos.

-Movilidad virtual, por ejemplo por medio de webinarios y otras actividades formativas virtuales con cooperantes internacionales, así como también acciones como el *Collaborative Online International Learning (COIL)*, el cual se trata de una metodología de enseñanza y aprendizaje que proporciona estrategias innovadoras de internacionalización que fomentan la interacción entre el profesorado y sus estudiantes con pares en el extranjero a través de entornos de aprendizaje multiculturales en línea y mixtos que enfatizan la colaboración experimental de estudiantes (Suny, 2020).

-Actividades de internacionalización en casa orientadas a docentes en formación, promoviendo por ejemplo la exposición a otras culturas, asignaturas sobre temas interculturales e internacionales, así como la impartición de clases en otros idiomas por parte de los docentes de la universidad a estudiantes en formación.

Un importante esfuerzo para intentar identificar las competencias para los programas de educación con el fin de unificar y homogenizar perfiles de egreso en América latina, fue el Proyecto Tuning (2007), el cual apoyó el debate de 62 instituciones latinoamericanas en diversas áreas del conocimiento: Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemáticas con el fin de identificar competencias genéricas y específicas para cada una de las mencionadas áreas. En el área de la educación el Proyecto Tuning identificó inicialmente que existe diversificación de la oferta de programas de educación, así como diferencias conceptuales sobre los nombres asignados a los programas y las modalidades. El Proyecto Tuning (2007) generó en este sentido los siguientes criterios para identificar los programas de formación de maestros en la región Latinoamericana (p. 132):

1. Por niveles del sistema escolar. Se identifica un grupo de programas orientado a la formación inicial por ejemplo, primaria o media.

2. Por atención a grupos con necesidades pedagógicas particulares. Se observan carreras puntuales que buscan apoyar las necesidades pedagógicas de grupos vulnerables, adultos o minorías por ejemplo.

3. Por grado académico. Se encuentran en este sentido programas como las licenciaturas, las cuales en Latinoamérica, tienen una duración de 4 a 5 años. En ciertos casos, se observan formaciones por ciclos para alcanzar titulaciones intermedias durante la formación, las cuales unidas pueden conllevar a formaciones de alto nivel (maestrías y doctorados).

4. Por modalidad. Se identifican modalidades presenciales, semi-presenciales y virtuales. También se evidencian combinaciones entre estas modalidades.

Al revisar las competencias genéricas más importantes identificadas, con las cuales debe contar un profesional en educación, resaltan las siguientes: conocimiento técnico de su área de estudio y de la profesión docente, comunicación oral y escrita, poder aplicar los conocimientos a la práctica docente, habilidad para aprender de forma permanente y compromiso ético. En cuanto a las competencias específicas con las que debe contar un profesional de educación, se observan (Proyecto Tuning, 2007, p. 134):

- Manejo de las disciplinas asociadas con su especialidad.
- Apoyo al desarrollo del pensamiento lógico y crítico de las personas que se encuentran en formación.
- Reflexión sobre la práctica docente con el fin de generar acciones de mejoramiento.
- Conocimiento de la metodología y la planificación curricular.
- Diseño y adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a contextos diversos.
- Creación y evaluación de ambientes de aprendizaje para los diversos contextos.

En todo caso algunos resultados contrastan con los requerimientos del docente del siglo XXI o de la era de la globalización expuestos anteriormente. La estrategia educativa contemporánea requiere un nuevo enfoque hacia la formación docente que ponga a disposición a un maestro activo, creativo y de mente abierta. Con el fin de estar preparados para los requerimientos de las sociedades actuales, la formación docente debe producir a un maestro equipado con el conocimiento para generar innovaciones de los procesos enseñanza-aprendizaje (Kobalia y Garakanidze, 2010). Para los docentes se hace necesario que puedan contar con habilidades de aptarse a diversos contextos, especialmente contextos multiculturales y diversos, que puedan usar las tecnologías de la información para su labor docente de cara al mejoramiento de las experiencias enseñanza-aprendizaje (López-Cortés, 2011) y puedan actuar de forma local pero apoyando con soluciones a problemas y retos de impacto global. El docente del siglo XXI deberá poder compartirle a sus estudiantes la habilidad de ser críticos, solucionar problemas y aprender para toda la vida. Igualmente temas como la innovación y creatividad deberán hacer parte del repertorio de competencias del docente en la sociedad del conocimiento (Criollo, 2018). En todo caso la labor docente no deberá desconocer aspectos asociados a los valores de esta profesión arraigados en los diferentes contextos y las expectativas de la formación de maestros desde las miradas institucionales; igualmente honrará la labor investigativa y reflexiva como herramienta central de su práctica docente y del reconocimiento del entorno, sus actores y roles. El docente del siglo XXI planeará actividades que puedan servirle a sus estudiantes de cara a las expectativas de la sociedad del conocimiento y ayudará a la formación de ciudadanos del mundo con actuación local y conciencia global.

Capítulo 2. El currículo y su internacionalización

2.1 El currículo

El currículo ha sido sujeto de diversas interpretaciones por parte de los autores a través de los tiempos. Toro-Santacruz (2017) explica que la palabra currículo proviene del término del latín “currere”, el cual hace referencia a una carrera, camino, jornada o un direccionamiento para lograr una meta determinada. Particularmente en el siglo XX, diversos autores definieron y enfocaron al currículum con base a sus experiencias y las necesidades del entorno. Leask (2015) explica que el currículo puede describirse de maneras sencillas o más complejas; según la autora muchas veces se conceptualiza como la lista de temáticas y contenidos lo cual correspondería al denominado “plan de estudios”. Igualmente la autora expone que el currículo se describe también desde miradas más holísticas, complejas y caóticas, incluyendo el contexto, la pedagogía, los métodos de evaluación, competencias, así como experiencias formativas planeadas y no planeadas. Lossada et al. (2012) explican que las bases del currículo universitario son los requerimientos de la sociedad, los cuales serán atendidos por medio de mallas curriculares y procesos de responsabilidad social universitaria. Según Caicedo y Calderón (2016) el término currículo genera controversia al contar con numerosos significados y adaptaciones, determinadas especialmente por perspectivas y elementos históricos, educativos, políticos y antropológicos.

Según Vila-Morales (2011) fue Bobbit en el año 1918 quien definió el currículo como una serie de actividades que los jóvenes deben realizar de cara a prepararse para la vida adulta. Caswell y Campbell (1935) por su parte describen que el currículo representa las experiencias que llevan a cabo los estudiantes al interior de la escuela. Simpson y Jackson (2003) explican que para Dewey, la interacción del estudiante con el medio y su articulación con valores y objetivos sociales son lo fundamental de la

teoría educativa, con base a lo establecido en su libro *The child and the Curriculum* publicado en 1902. Según Dewey debe haber una conexión natural entre la teoría y la práctica de cara al desarrollo curricular, dado que el currículo y el estudiante se complementan el uno al otro. Sobre el concepto del currículo Dewey expresa que se refiere a las experiencias presentes del estudiante y del tema de estudios. Dewey incluso insta a los adultos a ponerse en los zapatos de los estudiantes entendiendo que el aprendizaje deberá verse como un proceso dinámico, complejo y personal.

Johnson (1967) explica que el currículo es una serie organizada de resultados de aprendizaje. Para la organización de estos resultados, Johnson propone tener en cuenta los siguientes elementos: las necesidades y los intereses de los estudiantes, los valores y problemas de la sociedad y la disciplina puntal a enseñar. Igualmente el autor explica la importancia de la cultura de cara al diseño curricular, sin embargo reconoce que no todos los aspectos culturales podrán ser enseñados, pues existen algunos que no son transmitidos por las familias, las corporaciones, los gobiernos y demás actores de la sociedad. El autor también critica el enfoque de los educadores hacia el mejoramiento del proceso de desarrollo curricular sin realmente impactar al currículo; esto sucede según el autor dado que los educadores se concentran en el proceso de mejoramiento de la calidad omitiendo la comprensión y entendimiento de la naturaleza del currículo.

Por su parte Schwab (1974) expone que el currículo de ese momento se encontraba “moribundo” y era incapaz que ser cotejado con la realidad, o sea, el currículo al ser extremadamente teórico se encontraba en desconexión con la práctica. El autor entiende que un diseño debe tener en cuenta el contexto y los valores culturales. Incluso insta a los docentes a realizar “deliberaciones”, donde por medio de comunidades de aprendizaje docente interdisciplinarias se trabaja en acciones relacionadas con el diseño curricular. Taba (1974) explica que todo currículo cuenta con los siguientes elementos: objetivos específicos a alcanzar, la organización del

contenido, los modelos de enseñanza-aprendizaje a ser priorizados, así como el método de evaluación. Por otra parte la autora indica que en la elaboración del currículo se deberán tener en cuenta aspectos como un estudio sobre los alumnos a impactar, la sociedad y cultura donde se encuentra inmersa el currículo, con el fin de preparar a futuros ciudadanos de cara a las demandas identificadas. Igualmente la autora insta a profundizar y comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes, dado que los currículos representan “un plan para el aprendizaje” (p.25). Tyler (1973) por su parte también defiende un enfoque donde el estudiante es la fuente de información de cara a la planeación curricular e incluso insta al uso de la investigación social para conocer mejor a los estudiantes. Según el autor se hace necesario identificar las necesidades e intereses de los estudiantes y abordarlas por medio de la formación. Igualmente Tyler propone un estudio de la sociedad y la vida contemporánea como apoyo a la elaboración curricular.

Según Grundy (1987) el currículo se trata de un programa de actividades diseñado para que los estudiantes alcancen en la medida posible ciertos objetivos educativos. El currículo se desarrolla con base a lo observado en la práctica, generando una reflexión que conlleva a un proceso activo entre la planeación, la ejecución y la evaluación. La base del currículo según la autora será siempre la práctica, la cual se llevará a cabo de manera informada y comprometida. Arnáz (1989) explica que el currículo es un plan con base normativa que se traduce en un proceso determinado de enseñanza-aprendizaje y que a su vez tiene lugar en una institución educativa.

Gimeno-Sacristán (1991) explica que el currículo es la forma que tienen los proyectos de ejecutarse en la realidad, independientemente de lo esbozado en su proceso de planeación. Según el autor el currículo será al final del día lo que ejecuten tanto los profesores y los estudiantes, se trata según el autor de un articulador entre lo planeado o proyectado y lo que se ejecuta en la realidad desde los roles de los involucrados en el proceso.

Coll (1994) explica que la función principal de un currículo es describir el proyecto a ejecutar, puesto que el currículo se trata de una guía para los encargados en ejecutarlo, o sea una herramienta para orientar la docencia y apoyar al profesor. Según este autor el currículo deberá contener información sobre los contenidos a enseñar, su orden lógico, la forma de estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje e información sobre los aspectos a evaluar y cuando ejecutar estar evaluación. Este autor describe que la implementación de un currículo dependerá mucho del contexto; igualmente se diferencia entre los conceptos currículo abierto y currículo cerrado. El currículo abierto se centra en el estudiante y en sus necesidades, renunciando a la sistematización y homogenización de un currículo para todos los estudiantes. Permanentemente se encuentra en revisión y ajustes. La evaluación se concentra en el proceso de aprendizaje; se trata de evaluación formativa. El profesor convierte a su clase en fuente de investigación. Se trata según el autor, de conseguir por medio de estas estrategias aprendizaje significativo. En cuanto al currículo cerrado, éste unifica el currículo para la población estudiantil; sus objetivos, contenidos y método docente se encuentran establecidos, por lo cual el método de enseñanza es el mismo para todos los receptores de la formación. Se centra en la planeación de actividades operativas y la evaluación tiene objetivos memorísticos, concentrándose en alcanzar resultados puntuales, no en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Barnett (1994) se plantea la necesidad de un currículo que sostenga una relación más abierta con la sociedad, teniendo en cuenta también una concepción más amplia de los seres humanos. Igualmente el autor critica la idea de degenerar el rol docente a ser facilitadores, tutores, consejeros etc.; se insta en este sentido a no olvidar que los maestros son educadores como primera medida.

Kemmis (1993) por su parte explica que por medio del currículo se ejerce poder blando sobre las sociedades, de cara a la preparación y formación de las nuevas generaciones:

Producto de la historia humana y social y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes (1988, p. 41)

Díaz-Barriga (2013) también expresa una perspectiva crítica frente al currículo, dado que éste permanentemente se encuentra en tensión, entre lo planeado por “expertos” y la realidad de su ejecución: “El currículo en este sentido sufre la tensión entre desarrollar una serie de conceptos, que tengan significado sólo en el mundo de los expertos, frente a una multitud de exigencias que demanda la práctica” (p. 350).

Álvarez (2010) por su parte explica que la universidad debe adentrarse e investigar los fenómenos políticos, científicos, tecnológicos y aquellos de los sectores económicos de un país determinado, así como las dinámicas de los mercados nacionales e internacionales. Se deberá buscar solución a los problemas que aquejan a las sociedades desde su rol articulador en los sistemas educativos. Se procurará contar con espacios de interacción entre lo político, lo social y lo económico, donde se generarán puentes de aprendizaje entre todos los involucrados. La autora insiste en el rol de los profesores en la construcción curricular, dado que desde este enfoque la creación curricular se basa en el proceso educativo y no directamente en resultados, articulando la reflexión e investigación realizada por el docente:

Por lo tanto, se entiende que lo curricular ha de interesarse por las acciones de los profesores y que ellos prioritariamente y no los otros (planificadores educativos) son quienes deben encargarse de la definición curricular en la institución. Se convierte así el proceso de desarrollo del currículo en un marco estimulante de energías creadoras y de compromiso de los profesores en la traslación y su realización. Son muchos los aportes de esta nueva mirada: por una parte, el reconocimiento de la educación centrada en procesos y sus implicaciones; por la otra, la necesidad de que el profesor asuma su rol reflexivo y críticamente como investigador de sus propias acciones para poder intervenir de forma más cualificada en los procesos educativos (p. 76).

Yepes-Ocampo (2005) considera que el currículo universitario debe reconocer y estar adaptado a su propio contexto. El autor considera valioso e importante los aportes y teorías curriculares generadas desde otras latitudes, especialmente países del norte global, sin embargo insta a no repetir, sino más bien tomar ideas y aportes y crear nuevos modelos y desarrollos pertinentes con el contexto y las necesidades. Siguiendo esta idea, Peña y Aponte (2018) exponen los niveles de concreción curricular, los cuales se articulan con el diseño curricular y las políticas y tendencias educativas a nivel nacional e internacional. Cabe resaltar que cada uno de estos niveles deberá contar con su fundamento y sustento teórico, práctico, así como procedimientos para la ejecución curricular (p. 135):

-Macrocurrículo: Se refiere a todas aquellas políticas y normas generadas internacionalesmente para la educación superior, así como todo el marco jurídico establecido a nivel nacional para la ejecución de la formación en la educación superior.

-Mesocurrículo: Se relaciona a todas las adaptaciones que se realizan a nivel curricular con base a lo identificado en el contexto, igualmente se refiere a las políticas y la ejecución de las funciones misionales que se desarrollan a nivel institucional.

-Microcurrículo: Está relacionado con la ejecución de la formación en el aula y en los demás ambientes de aprendizaje dispuestos por la entidad educativa.

La preocupación frente a lo plasmado en los documentos de planificación curricular y la realidad ejecutada es probablemente uno de los retos más importantes de la educación. Amadio et al. (2014) explican que esta brecha debe acortarse; igualmente se critican las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales las cuales se basan en evaluaciones sumativas y en resultados y no en el proceso enseñanza-aprendizaje y esquemas de evaluaciones formativas. Los autores instan a tener en cuenta aspectos sociales y culturales en lo curricular, así como la formación integral, el desarrollo emocional y el bienestar físico. Peña y Aponte (2018) explican la importancia también del currículo oculto, el cual hace referencia a las interacciones

sociales, los ambientes, experiencias y culturas institucionales. Jackson (2001) por su parte explica que el currículo oculto se trata de las normas asociadas a la vida escolar, los sentimientos, los sentimientos, valores y cómo expresarlos teniendo en cuenta el contexto institucional.

Peña (2019) explica que los currículos deben adaptarse a los desafíos y retos nacionales, internacionales, intersectoriales e interinstitucionales. Deberán asimismo tener en cuenta los contextos políticos, económicos y promover la generación de espacios de diálogo e interacción para la solución a problemas mundiales como el cambio aquellos consignados en la Agenda 2030. Asimismo el currículo propenderá por la formación de ciudadanos del siglo XXI con mentalidad global y dispuestos a aprender a lo largo de la vida. Toro (2014) insta igualmente a la interdisciplinariedad y a la flexibilidad curricular, de cara al fortalecimiento de la formación integral en el estudiante, la cual le permite “ser consciente de la existencia de disciplinas complementarias a su profesión que le permitan diseñar sus caminos futuros con mayor libertad” (p. 247). Por su parte Roa (2014) indica que se debe evaluar por resultados de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta que las tendencias a nivel internacional sugieren medir impacto y su relación con la misión y visión de la institución.

Leask (2015) describe tres elementos centrales del currículo los cuales la autora denomina el currículo formal, el informal y el oculto. El término “currículo formal” significa para la autora el plan de estudios y todas aquellas actividades y experiencias formativas relacionadas que debe ejecutar un estudiante para lograr culminar un programa académico determinado. El “currículo informal” incluye todas aquellas actividades y servicios organizados por una institución determinada que no son evaluadas y que no hacen parte del currículo formal, que pueden apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes por medio de estas acciones. Algunas acciones podrían ser servicios de mentorías o tutorías para estudiantes, grupos de estudio y actividades

sociales organizadas. El currículo oculto según esta autora son todos aquellos mensajes implícitos que le envían a los estudiantes durante su proceso formativo; estos mensajes pueden transmitirse por medio de acciones formales o informales.

Martínez y Cabrera (2014) explican que la estructuración curricular universitaria debe tener en cuenta los retos de la sociedad del conocimiento y recomiendan que se enfoque principalmente en el desarrollo de habilidades cognitivas, enseñando a los estudiantes a pensar, pasando de modelos centrados en la enseñanza a uno concentrado en el proceso de aprendizaje en donde el estudiante tiene un rol proactivo frente a su compromiso de aprender. Igualmente hacen referencia a la necesidad de generar enfoques interdisciplinarios y que fomenten la articulación entre diferentes áreas del conocimiento impulsando el pensamiento innovador y que permita abordar de una manera más creativa a los retos de las sociedades actuales.

Ferro-Bayona (2014) por su parte indica que se hace necesario en la educación universitaria desarrollar competencias, en lugar de enfocarse en la impartición de contenidos. Según el autor, el desarrollo de competencias permite que se generen complejos sistemas cognitivos que apoyan la resolución de problemas y retos en un mundo cada vez más impactado por la globalización de las economías. Por esto indica que el foco de la Educación Superior será el aprendizaje y reivindica la importancia de temas como las artes, las ciencias sociales, naturales y humanidades como apoyo a la generación de competencias cognitivas y ciudadanas.

Altbach et al. (2014) explican que los currículos rígidos que por décadas lideraron el accionar de universidades alrededor del mundo ya no preparan a los futuros egresados a las necesidades de los sectores. Las diversas sociedades están solicitando personas con habilidades blandas especialmente, como por ejemplo la habilidad de solucionar problemas, creatividad, innovación, trabajo en equipo y liderazgo. El reto está en encontrar un balance entre lo requerido por las economías

globales y las necesidades locales, desarrollando modelos de aprendizaje interactivos que apoyen el éxito estudiantil y eviten la deserción.

Toro (2014) diferencia cuatro componentes curriculares: la educación general, la formación básica para la profesión, la formación profesional y la formación profesional complementaria (p. 235):

-La educación general: Este componente busca darle contexto al estudiante, le apuntan a la integralidad de la formación y buscan mostrarle al estudiante su rol como ciudadano en un país determinado y en el mundo.

-La formación básica para la profesión: Se trata del nivel introductorio conceptual correspondiente a una carrera determinada; en el caso por ejemplo de carreras de ingeniería se relaciona a la formación asociada a las ciencias y matemáticas.

-La formación profesional: Busca generar conocimientos y competencias de un nivel avanzado necesario para poder ejercer una profesión determinada y tiene naturaleza obligatoria.

-La formación profesional complementaria: Cuenta con una relación con otras áreas del conocimiento, se trata de electivas o asignaturas que le otorgarán un enfoque determinado al futuro egresado.

Lossada et al. (2012) por su parte describen la importancia de realizar análisis de la comunidad y el entorno donde se encuentra insertado un currículo determinado, así como realizar estudios de las causas de la problemáticas sociales de la comunidad y cómo desde el currículo se podrá aportar a la solución de las mismas. La situación socio-económica de un país según los autores también tendrá influencia sobre lo que se plantee en un currículo universitario, desde el proceso de responsabilidad social que tienen las instituciones de Educación Superior, teniendo en cuenta que las instituciones deben retribuirle a la sociedad donde se encuentra inmersa. Se trata de identificar las necesidades y carencias de los sectores y buscar soluciones que le

apunten al desarrollo económico y productivo del país; la idea es poder generar egresados que cuenten con las herramientas que la transformación de sus entornos sociales. Wasserman y Ruíz-Rodgers (2014) explican que hoy en día los profesionales al graduarse ya cuentan con conocimiento obsoleto. Se necesita que los estudiantes puedan ser lo suficientemente críticos para recibir información de diferentes fuentes que se utilice para la resolución de problemas. Igualmente en este proceso la universidad puede ayudar al futuro profesional desde la investigación, co-construyendo procesos experimentales. En definitiva y según los autores, la investigación es la mejor herramienta pedagógica con la cual cuenta la Educación Superior.

El currículo del siglo XXI se encuentra en tensión dado que debe responder a las necesidades de la nueva sociedad del conocimiento. Esto trae como consecuencia la reducción de contenidos “relleno” y el fortalecimiento de modelos innovadores centrados en responder a las necesidades de las sociedades y a fomentar el desarrollo de las comunidades. Martínez y Cabrera (2014) refuerzan este pensamiento explicando que “educar es enseñar a pensar y no sólo pensar, sino hacerlo críticamente” (p. 260). Este es puntualmente el objetivo primordial del currículo y de la universidad como institución con responsabilidad social: lograr formar a los ciudadanos del futuro que no sólo se encuentren bien capacitados técnica y profesionalmente, sino que puedan utilizar ese conocimiento para ponerlo al servicio de la sociedad y la ciencia, tecnología e innovación.

2.2 El proceso de internacionalización curricular

La internacionalización curricular ha sido descrita por diversos autores a través de los años y desde distintos contextos y espacios académicos. Particularmente se hace referencia a las estrategias de internacionalización concentradas en el plan de estudio, las metodologías de enseñanza, los métodos de evaluación, así como las actividades extracurricularres internacionales realizadas en el campus por medio de cooperantes internacionales, de forma física o virtual. Betty Leask (2009), expone que la

internacionalización curricular se trata de la incorporación de las dimensiones internacionales y globales dentro del contenido curricular, así como también a los resultados de aprendizaje, los métodos de evaluación, las metodologías de enseñanza, y la oferta de servicios de apoyo para los programas académicos. Según Peña y Aponte (2018) el principal actor del proceso de internacionalización curricular es el profesor, pues debe lograr incluir las dimensiones internacionales e interculturales en los contenidos de las asignaturas y en las metodologías de enseñanza; esto sería equivalente al nivel microcurricular de la concreción del currículo. Las autoras también exponen que se requiere desde el nivel macrocurricular, asociado a la política nacional de educación de un país, apoyo y direccionamiento a las estrategias de innovación y flexibilidad curricular y desde el nivel mesocurricular, condiciones institucionales que fomenten la internacionalización y apoyen a los docentes. Cabe resaltar que Knight (2004) explica que la internacionalización curricular se divide en estrategias “en casa”, las cuales se refieren a la internacionalización que se ejecuta exclusivamente en el campus, por medio de acciones planeadas desde los currículos formales, y en el marco de actividades extracurriculares y servicios de apoyo ofrecidos por las instituciones, así como estrategias de internacionalización transfronterizas donde se relaciona principalmente la movilidad internacional física y elementos como la venta de servicios educativos a nivel internacional.

Hernández y Amador (2016) indican que los efectos de la globalización sobre la Educación Superior pueden servir para la formación de ciudadanos comprometidos con la búsqueda de soluciones a problemas globales desde diferentes miradas y áreas de conocimiento, apoyando al desarrollo de las naciones con perspectivas globales y humanistas:

Otro aspecto positivo es la respuesta de algunos gobiernos y muchas más universidades para sacar provecho de la globalización al definir políticas educativas

que permitan a sus ciudadanos prepararse para comprender la complejidad de las problemáticas mundiales y su papel en la contribución del desarrollo nacional, desde una perspectiva mundial, tanto desde el punto de vista científico como humano. La educación global, internacional e intercultural, parece ser la opción más viable no sólo para contrarrestar los efectos negativos de la globalización, sino en sentido proactivo, para imaginar, diseñar caminos y tomar acciones para orientar el desarrollo humano hacia mejores destinos. (p.23)

Leask (2014) expone que un currículo internacionalizado involucra a los estudiantes con investigación internacional, así como articula la diversidad cultural y lingüística y desarrolla de manera intencional perspectivas internacionales e interculturales, de cara a convertir a los futuros egresados en ciudadanos del mundo.

Benítez (2019) explica que los procesos de enseñanza se ven impactados de varias maneras gracias a la internacionalización curricular: primeramente se modifican las creencias sobre la calidad en la enseñanza, las metodologías docente y las técnicas de evaluación. Las demandas y nociones internacionales de lo que es una "enseñanza de calidad" pueden mezclarse con las propias ideas de los académicos sobre lo que es un maestro de calidad y lo que es importante enseñar dentro de cada disciplina. Como resultado, los procesos de internacionalización pueden generar nuevos desafíos y tensiones. Hernández y Amador (2016) explican que la internacionalización curricular apoya el proceso de formación de ciudadanos globales y profesionales interculturalmente competentes desde el currículo y por medio de la tecnología, lo cual ayuda a que más estudiantes se formen en las competencias profesionales requeridas por su entorno nacional e internacional. En este sentido la internacionalización curricular es importante al mantener el currículo relevante frente a los requerimientos de los sectores.

Arango y Acuña (2018) expresan igualmente, la importancia de incluir bibliografía internacional y buenas prácticas de enseñanza internacionales, así como el

aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras como estrategias de internacionalización curricular: “la utilización de la bibliografía y de medios educativos o buenas prácticas de enseñanza internacionales, inclusión de conocimientos de culturas y lenguas extranjeras deben ser elementos explícitos en los contenidos curriculares” (p. 41).

Las autoras González-Castro y Manzano-Durán (2015) indican que la internacionalización curricular es muy importante a la hora de definir el tipo de egresado que la institución quiere poner a disposición de la sociedad, especialmente en el aspecto del desarrollo de competencias cívicas:

Internacionalizar el currículo significa formar ciudadanos globales éticos, para actuar en contextos multiculturales. Para lograr lo anterior, es necesaria la formación en competencias, considerando como competencia la integración de conocimientos y valores que le permitan comportarse como un ciudadano responsable y comprometido con la sociedad (p. 34).

Leask (2015) señala que la internacionalización del currículo necesitará una sólida base académica, negociación, liderazgo y apoyo; asimismo, dependerá mucho del contexto, por lo tanto las instituciones deberán crear estrategias pertinentes y eficaces, con el fin de impactar a los futuros graduados de su institución y equiparlos con las competencias requeridas hoy en día por los diferentes sectores productivos cada vez más globalmente competitivos. Igualmente, las instituciones deberán revisar cada cierto tiempo las competencias internacionales e interculturales en las que forman a sus estudiantes, para que éstas estén enfocadas y alineadas con las necesidades de las sociedades. Hernández y Amador (2016) explican que el conocimiento y adaptabilidad a otras culturas es un imperativo para cualquier profesional, así como el conocimiento de lenguas extranjeras. La mejor forma de medir estos aspectos según los autores es por medio de resultados de aprendizaje y estudios de impacto de egresados en el medio.

Montecinos (2019) observa a la internacionalización curricular como una herramienta que apoya la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje; asimismo se dinamiza la visibilidad internacional de las instituciones. Se expone de igual manera la importancia de la virtualidad en el marco de actividades de internacionalización curricular teniendo en cuenta los retos de la sociedad del conocimiento. Igualmente el autor expone las fortalezas de modelos exitosos de internacionalización curricular de cara al reconocimiento internacional de saberes obtenidos en el exterior, como fue el Proyecto Tuning Latinoamérica, proel cual se propuso determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de diversas disciplinas con base a las siguientes áreas de formación: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química. De Wit et al. (2017) explican que una debilidad en Latinoamérica de cara a la implementación de acciones de internacionalización curricular, está relacionada con la incapacidad de establecer un sistema común a nivel regional de créditos, como por ejemplo lo logró Europa por medio del proceso de Bolonia. Esto dificulta procesos de homologaciones y reconocimientos de saberes en el marco de acciones de movilidad, por ejemplo.

Amador (2016) propone que la internacionalización curricular puede ser una herramienta para la formación en valores desde la Educación Superior; la autora explica la necesidad de humanizar por medio de la internacionalización y la responsabilidad de formar a personas que promuevan la paz, se comprometan con el bienestar y el medio ambiente, aportando desde su rol como ciudadanos globales. Por su parte Gácel y Ávila (2008) sostienen que de cara a la internacionalización curricular, las instituciones requieren planes de estudio articulados con las necesidades de los sectores nacionales y globales, profesores con formación y relacionamiento internacional, bilingües y competentes interculturalmente; asimismo se requiere un mejoramiento de las condiciones laborales para profesores e investigadores con el fin de poder articularse a la producción y la generación de nuevo conocimiento

internacional, la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad y el uso de las tecnologías de la información para facilitar la internacionalización.

Leask y Charles (2018) explican que para lograr un currículo internacionalizado, es importante tener en cuenta las siguientes acciones (p. 68):

- Generar un diagnóstico con el fin de determinar la cantidad de cursos y experiencias académicas existentes con enfoque con global en todos los programas de estudio.
- Articular resultados de aprendizaje globales para las disciplinas, programas y cursos.
- Apoyar a los docentes a desarrollar de manera progresiva resultados de aprendizaje globales en los cursos.
- Enseñar cursos y demás experiencias formativas con perspectivas globales y utilizando diversos métodos de enseñanza que apoyen este particular.
- Evaluar el aprendizaje global para los estudiantes de los cursos, así como después con los egresados.

Según Caniglia et al. (2017) la internacionalización curricular genera una conexión entre lo foráneo y lo local y por esto instan a repensarse los currículos desde una perspectiva "glocal". Un plan de estudios glocal prepara a los estudiantes con habilidades para colaborar y trabajar en conjunto a través de actividades culturales y sociales, más allá de los contextos nacionales y geográficos. Igualmente se apoya el desarrollo de competencias blandas como liderazgo, y habilidades de toma de decisiones tanto participando con trabajos en comunidades locales y contextos globales mientras se colabora con compañeros de diferentes culturas. Los estudiantes desarrollan habilidades para la colaboración intercultural e internacional necesarias para abordar el desarrollo sostenible y la búsqueda de soluciones a problemas en diferentes áreas geográficas y culturales. Este tipo de actividades pueden realizarse igualmente mediadas por la virtualidad.

Amador (2016) explica que las nuevas sociedades necesitan impulsar no solo el conocimiento técnico o disciplinar en las carreras de estudio sino las denominadas “habilidades blandas” o competencias para la empleabilidad, las cuales según la autora no pueden ser aprendidas por medios tradicionales de instrucción. Igualmente se observa que los tradicionales ambientes laborales están cambiando a nuevas dinámicas laborales mediadas por las tecnologías de la información, lo cual sugiere que los futuros profesionales deben prepararse para ambientes laborales que puede que aún no existan; esto conlleva a preparar a los egresados para contingencias, para la flexibilidad y la adaptabilidad a nuevos contextos. Según Jones (2013) es de vital importancia que todos los estudiantes tengan la oportunidad de considerar el impacto global de su campo de estudio y entender cómo se enmarca su disciplina dentro de un contexto global. Además, el tipo de habilidades para la empleabilidad demostradas que pueden ser desarrolladas a través de experiencias de movilidad internacional, también deberían poder ser facilitadas por medio de un plan de estudios internacionalizado, para aquellos estudiantes que por diferentes razones no puedan acceder a desplazamientos al exterior.

Según Betancur-Betancur y Farfán Calderón (2015) son estrategias para la internacionalización curricular los siguientes elementos: el aprendizaje de lenguas extranjeras, el uso de las tecnologías de la información para la formación, recursos bibliográficos internacionales, las competencias interculturales, la comparación sistemática entre currículos propios con internacionales, la movilidad académica internacional, cotutelas y dobles titulaciones, eventos internacionales en el campus y cursos/actividades de extensión internacionales. Por otra parte se hace referencia a la necesidad de articular a actores administrativos y académicos para facilitar la ejecución de las actividades de internacionalización curricular.

Peña (2019) insta a las instituciones de Educación Superior a trabajar para la internacionalización curricular “conectiva”, la cual se basa en el trabajo colaborativo

por medio de redes de trabajo nacionales e internacionales mediadas por las tecnologías de la información. La autora diferencia tres niveles de la internacionalización curricular conectiva: el nivel institucional, el nivel del programa académico y un último nivel referente a los ambientes de aprendizaje. Para esto insta a realizar un plan estratégico de internacionalización que exponga las bases para la internacionalización curricular conectiva teniendo en cuenta las dimensiones organizacionales que se quieren globalizar, articulando dicho plan a las necesidades curriculares de la carrera o plan de estudio específico y a las metodologías de enseñanza particulares al interior de los ambientes de aprendizaje.

Peña y Aponte (2018) explican que el objetivo de la internacionalización curricular debería ser el aprendizaje significativo y el docente contará con un rol de facilitador que apoye al estudiante a acceder a la información y transformarla en conocimiento. Se debe promover la generación de competencias transversales por medio de nuevas prácticas pedagógicas y la innovación curricular. Cabe resaltar que con base a lo planteado por las autoras, la actual sociedad del conocimiento requiere profesionales que puedan ser capaces de solucionar problemas complejos, con pensamiento y razonamiento ético y sistémico comunicándose de forma eficaz frente a la diversidad.

Por su parte Amador (2016) explica la importancia de realizar alianzas para poder lograr la transformación institucional que se requiere de cara a la implementación de acciones de internacionalización curricular. Según la autora tanto los liderazgos institucionales como los docentes son clave de cara a la implementación de la estrategia:

El mayor desafío para diseñar e introducir contenidos, actividades, materiales de estudio y situaciones o ambientes de aprendizaje innovadores, que conduzcan al desarrollo de la competencia global, no es sólo para la institución que, por supuesto, se trata de una decisión política firme, pero el cambio, fundamentalmente, radica en la mentalidad y la disposición de los profesores. Por tanto, la labor de sensibilización y,

después de capacitación, es indispensable cuando se ha tomado la decisión de incluir el desarrollo de competencia global en el currículum. (p.74)

En todo caso la internacionalización curricular puede verse como una herramienta para preparar a los futuros egresados a las necesidades de la sociedad del conocimiento. La alianza entre el currículo, la internacionalización y las tecnologías de la información fortalece el aprendizaje de los estudiantes y los prepara para ser ciudadanos del mundo proactivos y con competencias para desenvolverse en diversos contextos e interactuar con diferentes culturas. La internacionalización curricular en este sentido le agrega pertinencia al currículo al mantenerlo vigente a las necesidades de sectores y de la sociedad. Una buena implementación de agendas institucionales que impulsen la internacionalización curricular dependerá no solo de liderazgos institucionales, sino también de docentes preparados y capacitados para abordar los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje y evaluación dispuestos por medio de la internacionalización. Asimismo, requiere de estudios de impacto e investigaciones permanentes de cara a identificar necesidades de sectores económicos y la pertinencia del currículo frente a desafíos nacionales, transnacionales y globales.

2.3 La internacionalización en casa

Según la autora Jane Knight (2008), la internacionalización de la Educación Superior cuenta con dos aristas puntuales: la internacionalización hacia afuera y la internacionalización en casa. Entre los elementos más significativos de la “internacionalización hacia afuera”, se incluyen la movilidad académica internacional y la exportación de servicios educativos. La dimensión del currículo empero, hace parte de los elementos planteados dentro de la “internacionalización en casa” y prevé según la misma autora, la integración de perspectivas internacionales, interculturales, globales y comparativas en los procesos enseñanza-aprendizaje y en los planes de estudio (Knight, 2012). Nilsson (2003) explica que la internacionalización en casa se refiere a todas aquellas actividades internacionales que no requieren movilidad

saliente; es además una forma de abarcar todas las ideas y medidas que se deben tomar a nivel institucional para brindar a todos los estudiantes una dimensión internacional durante su tiempo en la universidad. Herrera (2016) explica que la internacionalización en casa también puede tener la connotación de todas aquellas actividades realizadas por las instituciones de Educación Superior en el campus con cooperantes internacionales que apoyan el objeto de mejorar sus sistemas de gestión de calidad.

Por su parte Peña y Aponte (2018) explican que la internacionalización en casa se conoce también como “internacionalización interna” o “internacionalización en el campus”. Las autoras consideran que la internacionalización en casa incluye diferentes actividades que apoyan el desarrollo de una conciencia global en los estudiantes, así como competencias interculturales, no solo articulándose con cooperantes internacionales, sino también buscando lazos con grupos étnicos locales y actividades de investigación y académicas. Igualmente las autoras complementan el concepto acotando que el término “en casa” también hace referencia a valores, contexto y accionares culturales familiares relacionadas con la diversidad cultural localizada en el campus y en las aulas, relacionando las visiones propias presentes al interior de la institución con miradas internacionales; en todo caso será según las autores un proceso que deberá ir paso a paso y será planeado a detalle.

Echeverría y Lafont (2018) exponen que la internacionalización en casa permite que los estudiantes obtengan habilidades y competencias interculturales, por lo cual es menester que las instituciones reflexionen sobre esta práctica y orienten sus acciones curriculares para lograr estos objetivos:

La internacionalización en casa permite la obtención de competencias globales e interculturales en el estudiantado; es por esto que las instituciones deben reflexionar sobre esta práctica y revisar cómo ejecutan acciones que impacten el currículo especialmente, por medio de actividades formales e informarles de internacionalización curricular (p.68).

El autor Ferro Bayona expresa en su capítulo de libro “Retos de la Educación Superior en Colombia” (2014), la importancia sobre generar una batería de indicadores que puedan medir el impacto de las acciones de internacionalización en casa que se realice en una institución específica, dado que no todos los estudiantes podrán ser impactados por la movilidad internacional y las instituciones están obligadas a generar estrategias de impacto sobre internacionalización e interculturalidad dentro del campus. Este autor entiende la internacionalización en casa no solo como como una estrategia relacionada con los aspectos académicos, sino también aquellos investigativos, así como interacciones entre personas (puede ser personas de diferentes culturas) que se den al interior del campus:

[...] resulta de vital importancia encontrar nuevos indicadores que den cuenta de una internacionalización más profunda y vital para las universidades: la llamada “internacionalización en casa”, teniendo en cuenta que no todos los estudiantes, al menos mientras realizan sus estudios, tendrán la real posibilidad de viajar al exterior. Este concepto alude a la manera como las funciones sustantivas de la Universidad son permeadas por una política de internacionalización que se traduce en la estructura curricular, en las prácticas docentes, en la dinámica investigativa y, en general, en el tipo de interacciones humanas y formativas que se desarrollan en un campus universitario (p.77).

Un estudio realizado por el experto Beelen (2011), sobre la internacionalización en casa en el mundo, determina la importancia de la internacionalización del plan de estudios, para la preparación de estudiantes ante los retos de la globalización. La internacionalización del plan estudios es un elemento central de la internacionalización en casa y debe según Beelen, tener más importancia que la movilidad académica internacional, dado que no todos los estudiantes pueden acceder a esta, por falta de recursos y otras razones:

El foco principal de los IES es la preparación de los estudiantes para un mundo globalizado. Al mismo tiempo, se ha evidenciado que este objetivo no se alcanzará mediante la movilidad hacia fuera tradicional, que continuará siendo una herramienta

para una pequeña minoría de estudiantes. Sólo el plan de estudios puede proporcionar al graduado las competencias interculturales e internacionales necesarias. Por lo tanto, hay que clarificar cuál es el papel del plan de estudios como herramienta para conseguirlo (p. 98).

Beelen y Jones (2015), expertos en internacionalización en casa, expresan que ésta se trata de “la integración intencionada de dimensiones internacionales e interculturales dentro del currículo formal e informal para todos los estudiantes en el marco de ambientes de aprendizaje del campus” (p.76). El currículo formal propone elementos como los planes de estudio, las metodologías de enseñanza, los objetivos de aprendizaje internacionales, entre otros, mientras que el currículo informal se concentra en servicios y actividades extracurriculares ofrecidos a los estudiantes. Guaglianone y Rabossi (2018) exponen que la “internacionalización implica influencia sobre contenidos curriculares y métodos de enseñanza de un país a otro” (p.2).

Según Beelen y Jones (2015), para la internacionalización en casa, la enseñanza y el aprendizaje internacional e intercultural en el campus nacional es el objetivo principal, independientemente si el aprendizaje de los estudiantes se ve reforzado por medio de la movilidad académica internacional.

Un aspecto central de internacionalización en casa que juega un rol importante a la hora de formar a ciudadanos globalmente competitivos, es el aprendizaje de lenguas extranjeras en el campus. Según el experto Ferro Bayona (2014) el reto del bilingüismo (o multilingüismo) deberá ser superado, con el fin de poder establecer mejores y más efectivos lazos de cooperación que impacten la internacionalización de los programas:

Un reto específico, en este orden de ideas, consiste en que tanto los profesores como los alumnos de este nivel puedan hablar con propiedad varias lenguas [...] Para el mundo académico -que tiene una dinámica distinta al mundo de los negocios- entenderse directamente con profesores y directivos de los países europeos, por ejemplo, allana el camino para los intercambios y la cooperación conjunta (p. 76).

Prieto-Martínez et al. (2015) expresan que el aprendizaje de lenguas extranjeras es también una estrategia valiosa, si se encuentra bien direccionada, de enseñar respeto y la tolerancia hacia culturas foráneas. El aprendizaje de idiomas extranjeros deberá estar articulado con una política de internacionalización curricular coherente y pertinente para una institución determinada:

[...] cabe recordar que el aprendizaje de una lengua y cultura extranjera es el espacio idóneo de adquisición y fortalecimiento de competencias interculturales y de desarrollo de una conciencia ciudadana pluralista, tolerante e incluyente. Esta visión requiere necesariamente un proceso sistemático y exhaustivo de internacionalización del currículo que permita impactar a gran escala las prácticas educativas y los procesos de formación, tanto a nivel individual como colectivo (p.125).

Agnew y Kahn (2014) enfatizan que la internacionalización en casa se concentra en el aprendizaje intencional a través de experiencias formales e informales de internacionalización, las cuales pueden ocurrir dentro o fuera de las aulas. Dichas experiencias deberán estar articuladas a resultados de aprendizaje por parte de los cuales a su vez responderán a los objetivos institucionales de internacionalización.

Almeida et al. (2018) diferencian las siguientes prioridades para el entendimiento de la internacionalización en casa y una efectiva articulación a las funciones sustantivas de las instituciones (p. 8):

- A nivel estratégico se hace necesario contar con una política de internacionalización la cual aborde el tema de internacionalización en casa.
- Diseño y ejecución de currículos internacionalizados, incluyendo métodos docente y de evaluación, así como resultados de aprendizaje.
- Integración de estudiantes internacionales y/o de intercambio en el ámbito académico y en los entornos de aprendizaje.
- Abordar la internacionalización en casa desde un enfoque inclusivo, teniendo en cuenta que las experiencias internacionales deberán ser para todos los estudiantes teniendo cuenta que la mayoría no realiza movilidades internacionales.

Robson (2017) explica que los beneficios de la internacionalización en casa no se

podrán observar solo adoptando terminología asociada a la diversidad y la interculturalidad a los documentos y políticas institucionales. Para poder desarrollar competencias interculturales así como habilidades genéricas tales como la autogestión, pensamiento conceptual y analítico y otras necesarias para trabajar en entornos laborales internacionales es necesario adaptar estas aspiraciones a planes definitivos y medir impacto.

Almeida et al. (2018) indican que la internacionalización en casa también puede servir como un medio para promover valores comunes y una comprensión más estrecha entre diferentes personas y culturas, mejorar cooperación entre instituciones postsecundarias en sus esfuerzos de internacionalización, mientras que también apoya el desarrollo de la calidad educativa y los recursos humanos a través del aprendizaje mutuo y el intercambio de buenas prácticas. Muchas instituciones internacionales cuentan en este sentido con planes y proyectos conjuntos para ejecutar acciones de internacionalización en casa como charlas virtuales, clases espejo y la formación en competencias interculturales por medio de programas virtuales co-diseñados.

Por su parte Prieto-Martínez et al. (2015) describe tres aspectos fundamentales para la ejecución de la internacionalización en casa, partiendo desde su experiencia en el caso colombiano (p.112):

- Se deben dar las condiciones institucionales para la ejecución de una estrategia de internacionalización en casa con enfoque sistémico, lo cual significa agregar la dimensión internacional a todas las acciones y funciones de la universidad.
- En el caso colombiano la internacionalización en casa no se encuentra articulada a los niveles estratégicos de las universidades, los cuales son quienes determinan el accionar y lo planeado para las funciones misionales. Esto tiene como consecuencia la limitación de su impacto.
- Para poder ejecutar un plan de internacionalización en casa de manera efectiva, se debe contar con la articulación de todos los actores de la comunidad universitaria (docentes, administrativos, estudiantes y egresados). Para esto todos deben estar

conscientes del rol a implementar.

En todo caso, la internacionalización en casa es un aspecto central de la internacionalización curricular a ser tenido en cuenta en la planeación de toda estrategia de internacionalización para una Institución de Educación Superior, partiendo de la premisa de que la mayoría de los estudiantes no realizarán movi­lidades internacionales durante sus estudios. En este sentido el planteamiento de actividades internacionales dentro del currículo formal e informal para todos los estudiantes realmente democratiza las actividades de internacionalización y genera más acceso a las mismas, lo cual acompañado de una buena planeación y acciones de medición y evaluación podrá tener un impacto en el fortalecimiento de competencias interculturales e internacionales en el perfil de los futuros egresados.

2.4 La movilidad internacional

Knight (2012b) expone que la movilidad hace parte de las acciones de internacionalización denominadas como “transfronterizas”. Según esta autora, la educación transfronteriza se refiere al movimiento de personas, programas, proveedores, políticas, conocimiento, ideas, proyectos y servicios más allá de las fronteras nacionales. La movilidad internacional es uno de los componentes más visibles de la internacionalización; incluso es el ítem más revisado por agencias acreditadoras al revisar los esquemas e indicadores de internacionalización de las universidades. Históricamente, la movilidad ha sido ese agente para la transferencia e intercambio de conocimiento entre personal adscrito a instituciones de Educación Superior. Según Teichler (2011) el conocimiento no puede estar circunscrito a fronteras determinadas, en este sentido las universidades cuentan con una visión cosmopolita en comparación con otras instituciones. Actualmente se observan esquemas de movilidad tanto para estudiantes, como para docentes y administrativos. Dentro de las movi­lidades académicas, se realiza principalmente una diferenciación: la movilidad de créditos (credit mobility) para estancias cortas hasta de un año durante

los estudios o aquella que es relacionada con la búsqueda de un título en el exterior (degree seeking). Según Wächter (2014) la movilidad para títulos en el exterior se da particularmente en aquellos países que aún no tienen una oferta suficiente de educación en términos de calidad y cobertura. Aketch (2018) explica que países históricamente se han apoyado en esquemas de construcción de capacidades desarrollándolas gracias a becas para estudios en el exterior. También se diferencian de éstas aquellas movilizaciones enfocadas en realizar estancias de investigación en el exterior, en el marco de proyectos de alianzas investigativas. Cabe resaltar que las movilizaciones pueden ser entrantes (incoming mobility) a la institución o salientes (outgoing mobility). En general, la movilidad académica internacional se dirige hacia los países del Norte global, intensificando así las desigualdades globales existentes (Bilecen y Van Mol, 2017).

Uno de los programas de movilidad de personas más reconocidos a nivel internacional es el programa ERASMUS de la Comisión Europea. Se creó en el año 1987 como un “programa de intercambio para estudiantes de la enseñanza superior” (Comisión Europea, 2017, p.1). Según la Comisión Europea, hasta el año 2017, al cumplir 30 años el programa, se había movilizó a nueve millones de personas, la mayoría fueron estudiantes de Educación Superior, seguido de estudiantes de colegios, y de aprendices en la educación vocacional. También se movilizó durante ese periodo a profesores y administrativos de universidades europeas, voluntarios y por último estudiantes y administrativos de países fuera de Europa. Según Brandenburg et al. (2015) los participantes en el programa ERASMUS tienen mejores oportunidades laborales que aquellos no beneficiarios, así como tienen la oportunidad de tener mejores cargos a lo largo de su carrera:

Los estudiantes del programa Erasmus tienen la mitad de las probabilidades de estar desempleados por un largo periodo en comparación a los estudiantes no internacionales; después de 5 años de egresados, su tasa de desempleo es

sustancialmente menor. Después de 10 años de egresados, los exalumnos del programa Erasmus tienen muchas más posibilidades de tener un puesto gerencial. Además, estos están más predispuestos a tomar un trabajo en el extranjero que los estudiantes no internacionales (p.8).

La movilidad internacional de los estudiantes se ha convertido en un tema clave en la agenda de los gobiernos e instituciones de Educación Superior. El Proceso de Bolonia se inspiró en gran medida gracias a la necesidad de estimular tanto la movilidad interna entre los países europeos como la movilidad desde el exterior de Europa hacia el continente, mejorando así la competitividad de Europa (De Wit, 2012). Teichler (2012) expone que en cuanto a la movilidad de estudiantes en Europa, existen tres categorías (p. 44):

- Estudiantes de países de bajos y medianos ingresos que se trasladan principalmente para estudiar un título a un país económicamente más avanzado y un sistema de educación superior más maduro.
- Estudiantes de países económicamente avanzados que se trasladan para estudiar un título a otro país económicamente avanzado.
- Estudiantes temporalmente móviles dentro de países económicamente avanzados.

La movilidad en los estudiantes se asocia particularmente a su desarrollo personal y como apoyo a su futuro profesional. Ramírez-Ramírez y Alcántara-Santuario (2020) explican que la movilidad en los estudiantes podrá tener un impacto personal, institucional, intercultural y académico, fortaleciendo habilidades interpersonales, blandas y desarrollando sus competencias técnicas, lo cual según las autoras facilitará su integración al mercado laboral. Incluso Jones (2013) indica que la globalización ha impactado los mercados laborales y esto tiene como consecuencia la demanda de graduados capaces de operar culturalmente en contextos diversos. La autora expone la relación entre la movilidad internacional y la adquisición de competencias importantes para la vinculación laboral como trabajo en equipo, liderazgo, competencia

intercultural, resolución de problemas, creatividad, entre otros. Cornet (2015) diferencia entre movilidades verticales y horizontales estudiantiles. La movilidad “vertical” está relacionada con el movimiento de un país a otro para adquirir títulos. En este caso puede que un estudiante adquiera su pregrado en un país y luego su maestría en otro. En cuanto a la movilidad “horizontal”, ésta se trata de aquella relacionada con las movilidades durante un semestre o un año (movilidad de créditos); usualmente las movilidades horizontales tienen un proceso de homologación de saberes al regresar a la institución de origen. Altbach y Entberg (2014), explican además que existen diferentes motivaciones para realizar movilidades internacionales e incluyen la obtención de conocimientos y credenciales no disponibles en los países de origen, ganar el prestigio con un título extranjero y, por supuesto razones asociadas a la emigración. Según estos autores, alrededor de 80 por ciento de estudiantes extranjeros que obtienen doctorados en los Estados Unidos, tanto de China como de India, no regresan a sus países de origen inmediatamente después de la graduación.

En la movilidad de créditos, la cual le apunta particularmente a la población estudiantil, se observan movilidades enfocadas a semestres académicos en el exterior, donde los estudiantes toman asignaturas en la universidad de destino y al regresar pasan por un proceso de homologación para hacer reconocer en su institución los saberes obtenidos en el exterior. Muchas veces esta movilidad viene se articula con estrategias institucionales que apoyan su fomento, como lo son por ejemplo las denominadas “ventas de movilidad” o *mobility window*. Según los autores Ferencz et al. (2013) la ventana de movilidad se trata de un periodo de tiempo establecido dentro del plan de estudios para la realización de movilidades internacionales. Igualmente Bustos-Aguirre y Crotte-Ávila (2019) explican que para garantizar la ejecución de la movilidad de créditos, es necesario que el estudiante regrese a su país de origen para continuar con su proceso formativo y que la institución de origen realice el respectivo

reconocimiento de los saberes obtenidos en el exterior por parte del estudiante beneficiario de la movilidad.

Otra opción de movilidad de créditos es práctica profesional en exterior, donde los estudiantes tienen la opción de desempeñarse laboralmente en una empresa, ONG u otra entidad extranjera y al regresar a su país, hacérselo reconocer dentro de sus planes de estudio. Según Bustos-Aguirre y Crotte-Ávila (2019), este tipo de movilidad usualmente se realiza en el marco de colaboraciones con industrias y empresas internacionales. También se observa la oportunidad de realizar pasantías de investigación en el exterior; esta modalidad es popular desde pregrado, especialmente en Latinoamérica donde existen programas que lo fomentan, como el denominado Programa Delfín entre México, Colombia, Perú y Costa Rica, el cual fomenta pasantías de investigación durante los veranos. Cornet (2015) expone la importancia de la movilidad para obtener una doble titulación o títulos conjuntos, sea a nivel de pregrado o posgrado. En todo caso, para una implementación efectiva de esta movilidad también se dependerá de la legislación de los países involucrados sobre doble titulación y títulos conjuntos.

Además de las mencionadas modalidades, existen otras como el voluntariado internacional por medio del servicio en comunidades en países diferentes al propio. Igualmente se observan otras tipologías como los cursos de idiomas o las escuelas de verano internacionales, las cuales también tendrán un reconocimiento en la institución, en el caso de tenerse así reglamentado. Knight (2012b) también expone que existen otras movildades como misiones o giras académicas, las cuales muchas veces no están atadas a créditos. En todo caso, los reconocimientos de las acciones de movilidad internacional como un ítem dentro del plan de estudios dependerá de la organización y flexibilidad del mismo. Bryła y Ciabiada (2014) explican que algunos de los obstáculos para realizar movildades internacionales por parte de estudiantes son razones económicas, falta de información, poca motivación y en el caso de estudiantes

que laboran al mismo tiempo, el miedo de perder el trabajo. Por último, Bustos-Aguirre y Crotte-Ávila (2019) exponen que existe una modalidad que ha venido ganando importancia en los últimos años, la denominada “movilidad virtual”. En el marco de este tipo de movilidad, los estudiantes localizados en países diferentes trabajan de manera colaborativa en proyectos o en actividades académicas por medio de la tecnología.

Al revisar la movilidad de los docentes, se observa que éstos pueden realizar actividades académicas, como dictar cursos y formaciones en instituciones extranjeras, ejercer acciones dentro de cotutelas o codirecciones de tesis (especialmente a nivel de posgrado) o participar en eventos académicos, como simposios, congresos etc. Postiglione y Altbach (2013) exponen que los docentes son clave en la implementación de la estrategia de internacionalización de una IES, además de trabajar en programas internacionales con cooperante extranjeros, realizan investigación internacional, imparten clases en el extranjero y reciben a estudiantes internacionales en sus clases. Igualmente los profesores pueden movilizarse en el marco de actividades de investigación, ya sea para realizar seguimiento a investigaciones que se tienen con pares internacionales o para realizar estancias de investigación o incluso estancias postdoctorales. La gran movilidad de los investigadores universitarios es una condición para el desarrollo efectivo de la ciencia hoy y mañana, pues los lazos científicos entre países se forman y desarrollan principalmente por los propios científicos, actuando en los países extranjeros como embajadores de la ciencia (Harutyunyan, 2020). Cornet (2015) expone que los docentes se movilizan no solo en sus años sabáticos para acciones de investigación, sino que también ejercen docencia, especialmente a nivel posgradual, incluso se observa cada vez más la presencia de docentes en estancias orientadas a la enseñanza de duración entre uno o dos semestres. También se observan las movilizaciones internacionales en el caso de docentes que hacen parte de proyectos

transnacionales, como por ejemplo aquellos financiados por la comisión europea, que incluyen el trabajo en el marco de consorcios por parte de socios internacionales de diferentes instituciones. Igualmente se evidencian movilizaciones internacionales para capacitaciones o formaciones en el exterior tanto financiadas por la propia institución o producto de la asignación de becas o subvenciones internacionales.

Según Bauder (2020), la investigación académica prospera en la interacción personal, la comunicación y la cooperación. En este contexto, la movilidad internacional puede ser crucial para la productividad y para acumular capital relacional que apoye a los profesores a impulsar su carrera. Wihlborg y Robson (2018) explican que la movilidad internacional de profesores especialmente en el marco de actividades científicas deben contar con un sistema de apoyo al regresar a la institución de origen, en términos de fondos, la capacidad de implementar nuevas investigaciones, infraestructura etc. La institución deberá estar preparada en este sentido para aperturarse a la investigación internacional y las inversiones que se requieren para lograrlo. En todo caso, la movilidad de profesores está muy ligada con la necesidad natural de las instituciones de Educación Superior de establecer lazos de colaboración con entidades extranjeras.

En el caso de los administrativos, sus movilizaciones se atan usualmente a representaciones de la institución en espacios internacionales como eventos, ferias etc., así como la participación en mesas de trabajo y sesiones de seguimiento a proyectos y programas co-construidos en el marco de redes o proyectos transnacionales.

Según Cornet (2015), algunas herramientas valiosas de la experiencia europea de movilidad, son el capital relacional de las instituciones, el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos y esquemas de aseguramiento de la calidad

que realicen seguimiento y evaluación para un buen aprovechamiento de las oportunidades de movilidad.

Más allá de los beneficios de la movilidad internacional, también es importante revisar cuáles son sus limitaciones. Según Valiulis (2013) la fuga de cerebros es un tema importante a considerar, especialmente en esquemas de movilidad de larga duración. Otros temas importantes son la calidad de los programas de movilidad, así como la inequidad en acceso a programas de movilidad con costos asociados. Las autoras Leask y Green (2020) exponen que la movilidad internacional ha sido históricamente elitista dado que se encuentra atada a unos costos determinados y que se da principalmente en países del norte global; igualmente estas autoras consideran que los esquemas de movilidad han fallado en integrar las diversas experiencias internacionales e interculturales de los estudiantes beneficiarios de movilidad, en el currículo para todos los estudiantes. Es importante resaltar en este sentido, que las actividades de movilidad son experiencias de aprendizaje para los estudiantes participantes.

Según Knight y De Wit (2018), la movilidad deberá verse como una forma de diplomacia del conocimiento, promoviendo espacios recíprocos de intercambio donde los beneficios deberán ser mutuos y bidireccionales. En todo caso, la movilidad internacional representa una oportunidad para visibilizar a nivel internacional la calidad de la formación impartida en una institución, gestionar aliados y transferir conocimiento a una institución determinada. Históricamente, la movilidad internacional ha sido, especialmente en los países del sur, una forma de construir capacidades y de generar redes de trabajo con aliados internacionales. En el caso de la movilidad entrante, brinda la oportunidad de apoyar el aprendizaje internacional de las comunidades en las instituciones.

Por último, vale la pena mencionar que Codina et al. (2013) exponen que la movilidad también representa un desafío, porque es una actividad que no ha sido reconocida como una estrategia clara para mejorar la Educación Superior y aumentar la competitividad y fortalecimiento de los sistemas de Educación Superior.

2.5 Aprendizaje de lenguas extranjeras

El aprendizaje de lenguas extranjeras es, en el marco de los currículos actuales de la Educación Superior, un componente transversal importante de cara a fortalecer el perfil de egreso de los futuros profesionales. Gacel-Ávila (2017) comenta que el aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras es uno de los aspectos principales de la internacionalización de la Educación Superior. Warner (2011) explica que en las últimas décadas tres iniciativas relacionadas con el estudio de lenguas y culturas extranjeras han recibido una amplia atención (p. 3f):

- 1) La inclusión de los idiomas extranjeros en el currículo
- 2) La articulación del aprendizaje de lenguas extranjeras y los programas de movilidad internacional
- 3) La promoción de idiomas extranjeros poco representados

Peña y Aponte (2018) explican que desde la visión de un egresado con competencias globales, la aceptación de otras culturas, el conocimiento de lenguas extranjeras, la empatía y la habilidad de realizar trabajos en contextos diversos, se convierten en requerimientos que deben ser atendidos desde los currículos universitarios. Dependiendo de la carrera, en algunos casos los módulos de idiomas extranjeros se encuentran inmersos dentro del plan de estudios, mientras que en otros se debe cursar de manera extracurricular. Algunas razones para el aprendizaje del idioma inglés por ejemplo, incluyen: el deseo de generar un crecimiento profesional, poder comunicarse con personas de culturas extranjeras, así como poder viajar y desenvolverse en otros países (Bedoya et al. 2016).

Actualmente los mercados laborales están requiriendo profesionales que tengan la habilidad de trabajar en posiciones internacionales, donde la interacción con personal de culturas diversas está a la orden del día. En este sentido el aprendizaje de lenguas extranjeras se convierte en una asignatura obligada, especialmente el inglés al considerarse *lingua franca* para la educación, ciencia y los negocios. España Chavarría (2010) indica que actualmente el requerimiento del bilingüismo se hace necesario para el enganche laboral de los futuros egresados y hace parte de la formación integral del mismo, especialmente en sociedades impactadas por la cultura anglosajona:

Es evidente que el bilingüismo es requisito fundamental para una formación de calidad, en donde la plurifuncionalidad del profesional sea evidencia de su formación integral, y resulte un profesional proactivo, quien responda de forma crítica, analítica e investigativa a los múltiples retos laborales de la sociedad actual. Se facilita, así, el acceso al mercado laboral, orientado hacia la empresa privada generalmente multinacional, como también a las demandas de la sociedad de la información cada vez más influenciadas por el idioma y la cultura anglosajona. (p.66)

Mansfield y Poppi (2012) exponen que actualmente se requiere que los profesores ayuden a sus alumnos a desarrollar un idioma extranjero determinado y a su vez, las habilidades para comprender varios tipos de acentos y ser entendidos por otros. Samli (2014) explica que si bien a nivel internacional el fomento de por lo menos una lengua extranjera se observa como un fundamento esencial de la nueva sociedad del conocimiento, países del sur global como Latinoamérica se encuentran rezagados en la materia, lo cual limita la generación de alianzas importantes con instituciones de países no hispanoparlantes y trunca esfuerzos de movilidad internacional para docentes y estudiantes. Por su parte, Gacel-Ávila (2017) indica que las universidades deben contar con una política para la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras, la cual deberá hacer parte integral de las políticas de desarrollo institucional. La autora también describe las actividades de enseñanza de lenguas extranjeras en el campus

como una herramienta de la internacionalización curricular que apoya al desarrollo de la denominada sensibilidad cultural frente a lo foráneo, así como mejora la comunicación intercultural.

Existen incluso currículos adaptados para el aprendizaje de lenguas extranjeras asociados a áreas del conocimiento puntuales, como por ejemplo inglés para ingenieros, para profesores, médicos etc., donde el lenguaje técnico de un área específica de formación adquiere relevancia de cara a una formación lingüística más adaptada a la medida de las necesidades de los sectores productivos. Han (2015) explica que el aprendizaje de lenguas como el inglés adaptado a los conocimientos técnicos de las profesiones es muy pertinente, dado que actualmente el inglés es el medio de comunicación más utilizado entre profesionales de diferentes latitudes y culturas. En ciertas áreas del conocimiento incluso se observa la inclusión de asignaturas técnicas facilitadas en idiomas extranjeros, las cuales buscan promover la internacionalización curricular y la inmersión de la dimensión global en la preparación de graduados.

El aprendizaje de lenguas extranjeras igualmente se fomenta en muchas instituciones con experiencias internacionales, dentro o fuera del campus. Existen programas de movilidad internacional diseñados para fortalecer las competencias lingüísticas en idiomas extranjeros. Warner (2011) sin embargo explica que en el caso de Estados Unidos, los estudiantes que participan en acciones de movilidad son una minoría, asimismo las estancias en el extranjero son de corta duración y se tiene preferencia por lugares y cursos anglófonos. Por otra parte, en el marco de programas de doble titulación con instituciones localizadas en países con otra lengua nativa, el aprendizaje de un idioma extranjero específico adquiere relevancia como requisito para poder participar en estas actividades. Actualmente y mediados por las tecnologías de la información se observan programas para facilitar lenguas extranjeras de manera virtual, donde se comparten aulas virtuales con estudiantes de todo el mundo. Incluso

autores como González Boluda (2013) explican la importancia del uso de la web para el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya sea por medio de estrategias que fomenten el aprendizaje autónomo como blogs y redes sociales, donde se puede fomentar interacción con personas nativas en la lengua meta. García Salinas et al. (2012) indican que las nuevas tecnologías así como han significado un gran apoyo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, también son un reto para los estudiantes, quienes se enfrentan a la situación de tener que desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje para aprender de una forma más expedita el idioma en cuestión:

Los avances tecnológicos han permitido que el aprendizaje de idiomas extranjeros sea más interactivo y dinámico. Estos nuevos métodos de enseñanza presentan un nuevo tipo de desafío tanto para profesores como para alumnos, siendo los últimos quienes han necesitado desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje, decisiones voluntarias conscientes que tienen un objetivo específico, para poder hacer uso efectivo de las nuevas herramientas a las que tienen acceso y poder aprender de manera más efectiva. (p.17).

En el campus, el aprendizaje de lenguas extranjeras puede ir acompañado de experiencias culturales como clubes de idiomas, cine clubs de culturas extranjeras, eventos internacionales en el campus, encuentros con estudiantes extranjeros en la institución etc. En todo caso y según Santana Villegas et al. (2016), el éxito o fracaso en el aprendizaje de lenguas extranjeras va a depender mucho del contexto social y de las oportunidades que se tengan para aprender o estar expuestos al idioma extranjero, ya sea en actividades formativas dentro del aula o en espacios informales.

Uno de los enfoques priorizados actualmente para el aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Superior es el enfoque comunicativo. Según Cervantes Cerra (2019) el enfoque comunicativo se generó en Francia en los años 1970; bajo esta metodología el estudiante aprende a ser fluido en el idioma extranjero, ejecutando el propio ejercicio de la comunicación, donde la lengua se convierte en un instrumento

que fomenta la interacción social. El estudiante en este sentido desarrolla las cuatro competencias (hablar, escuchar, leer y escribir) teniendo en cuenta el contexto social donde se desenvuelva. Rodríguez Ruiz y García-Merás (2005) por su parte explican que el aprendizaje de lenguas extranjeras sucede en el marco de un proceso denominado por Vigotski como “mediación social”, el cual se genera entre una persona experta, la cual puede ser un profesor o una persona nativa y una persona con menos experiencia (el estudiante). La mediación social en este sentido se convierte en una herramienta que transforma los esquemas internos mentales por medio de los ejercicios socio-culturales.

Dado que se espera que las instituciones de Educación Superior apoyen y faciliten el desarrollo de ciudadanos competitivos listos para vivir y trabajar con éxito en una sociedad basada en el conocimiento y en un mundo cada vez más complejo, un currículo para la enseñanza de idiomas extranjeros deberá integrar el desarrollo de las habilidades más importantes del siglo XXI: habilidades de pensamiento de orden superior, resolución de problemas, aprendizaje autodirigido, con las habilidades comunicativas en el idioma extranjero (Jaleniauskiene, 2016).

Rey Rivas et al. (2017) explican la importancia de la relación de las lenguas extranjeras con otros procesos al interior de las instituciones de Educación Superior, pues según los autores este proceso no deberá estar desarticulado de demás acciones que promueven la formación integral de los estudiantes. Por lo tanto proponen (p. 6f):

- Que la comunidad académica que se encuentra aprendiendo lenguas extranjeras pueda fortalecer relaciones a nivel regional, nacional, internacional por medio de proyectos y programas especiales.

- Promover la formación integral de los estudiantes universitarios desde la participación en proyectos académicos con enfoque cultural, con compañeros de diversas disciplinas y el apoyo de las tecnologías de la información.

-Fomentar estrategias de movilidad académica internacional, que apoyen a los estudiantes a poner en práctica lo aprendido en los cursos de idiomas extranjeros.

-Promover las certificaciones internacionales de los diferentes niveles de lenguas extranjeras desde la universidad, por medio de mecanismos legales que lo permitan.

-Apoyar el aprendizaje que se realiza en el aula de idiomas extranjeros, por medio de herramientas de aprendizaje autónomo con las tecnologías de la información.

Por su parte Altbach et al. (2014) explican que uno de los retos de la Educación Superior en América Latina es el poco uso del inglés como lengua de instrucción en los currículos universitarios. Los autores comparan la situación en Latinoamérica con otras regiones emergentes del mundo como Asia u Oriente medio, donde se cuenta un número significativo de programas dictados en inglés, los cuales incluso en algunos casos y dependiendo de las áreas de conocimiento tienen acreditaciones internacionales. Los programas ofrecidos en inglés apoyan procesos como la movilidad internacional y ayudan a los países emergentes a atraer a estudiantes y profesores de países no hispanoparlantes. Ferro Bayona (2014) incluso indica que en la actual sociedad del conocimiento, no solo los estudiantes sino los docentes deberían hablar por lo menos tres idiomas, dado que según su percepción, comunicarse directamente en el idioma de la contraparte favorece esquemas de intercambio y cooperación internacional.

Cronquist y Fiszbein (2017) comentan que si bien el dominio del inglés es cada vez más necesario para los negocios y las comunicaciones internacionales y, en ese sentido, se relaciona con la competitividad y crecimiento de los países en la economía global y el aprendizaje del idioma sigue creciendo en toda América Latina, los resultados de las pruebas indican que el nivel de inglés es aún muy bajo y los sistemas educativos simplemente no están produciendo estudiantes con niveles adecuados. Si bien se ofrecen cursos de inglés, la oferta aún no alcanza los estándares de calidad requeridos y no se tiene una oferta amplia de oportunidades

fuera del sistema educativo para exponerse al idioma. Sin embargo esto puede modificarse con el uso y dependencia a las redes sociales y tecnologías de la información.

Stanton y Fiszbein (2019) por su parte informan que los sistemas educativos de América Latina sienten una presión cada vez mayor para garantizar que los estudiantes estén preparados para ingresar a la fuerza laboral con las habilidades y conocimiento necesario para el éxito en un mundo cada vez más moldeado por la globalización. En la lista de las habilidades del siglo XXI para la mayoría de los países de la región se observa el dominio del idioma inglés. En la última década, más de media docena de países de México a Chile han establecido políticas nacionales sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, las cuales brindan supervisión y direccionamiento sobre la enseñanza del idioma inglés en las escuelas e instituciones de Educación Superior, aunque en muchos casos sin un equipo coordinador general de la política para hacer el respectivo seguimiento. A medida que los países han realizado crecientes inversiones en el fortalecimiento de las habilidades del idioma inglés de sus estudiantes, la dificultad de convertir estos gastos en un incremento de los niveles de inglés en los estudiantes ha revelado varios cuellos de botella clave, el principal de ellos es la capacidad para contratar, capacitar y retener maestros calificados de alta calidad.

Más allá de las debilidades con los que cuentan los sistemas de Educación Superior frente a la implementación de políticas efectivas para el aprendizaje de lenguas extranjeras, el dominio del idioma inglés especialmente se hace necesario en la sociedad del conocimiento, con el fin de poder actuar y desenvolverse en espacios internacionales. Cabe resaltar que el aprendizaje de lenguas extranjeras se acompañará con una exposición a la cultura meta, para desarrollar habilidades de adaptación y conciencia intercultural. Por último, el reconocimiento de lenguas y culturas extranjeras no deberá desligar al individuo de su propia cultura e incluso en

regiones del mundo como Latinoamérica, no deberá desconocer los países pluriétnicos y pluriculturales en los que se vive. Por ningún motivo se creará un ambiente desfavorable para las minorías lingüísticas y culturales (Usma Wilches, 2009). El aprendizaje de lenguas extranjeras en este sentido se trata de un requisito principalmente para el enganche laboral e inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento, empoderándolo como ciudadano global y favoreciendo, según Peña y Aponte (2018), la generación de conexiones entre lo global y lo local, respetando y entendiendo las diferentes culturas.

2.6 Acreditación internacional de programas

La acreditación internacional se trata de un reconocimiento conferido por un organismo u agencia, el cual reconoce que una institución o un programa de estudio determinado cuentan con estándares internacionales de calidad y es hoy en día, una arista importante de las estrategias de internacionalización curricular. Khojah y Shousha (2020) explican que la acreditación es la forma de reconocer que una institución educativa determinada mantiene estándares adecuados de calidad. La acreditación en alta calidad asegura procesos efectivos de enseñanza, y proporciona a los estudiantes que reciben la formación, profesores calificados, así como herramientas y servicios adecuados para el aprendizaje. La acreditación internacional se puede otorgar de diferentes maneras según la naturaleza de la institución y el programa en solicitud.

Según las autoras Peña y Aponte (2018) la acreditación se cumple cuando se han realizado procesos rigurosos de autoevaluación y evaluación externa. Los ejercicios de acreditación, sean del orden nacional o internacional dependen según las autoras de un proceso de planeación y evaluación cíclico ejecutando acciones de mejora en el caso de necesitarse. De cara a acreditaciones internacionales, la planificación de acciones de internacionalización curricular y sus métodos de evaluación correspondientes establecen una hoja de ruta para la institución de cara a procesos de

mejora continua y se convierten en un valor institucional asociado a su cultura organizacional.

Según Eaton (2012) la acreditación es una forma de autorregulación: profesionales revisando profesionales y académicos revisando académicos. Para llevar a cabo este proceso, no gubernamental, independiente. Se establecieron organizaciones de acreditación, generalmente por sociedades de profesionales u organizaciones de colegios y universidades. Según la autora, la acreditación se basa y refleja los valores fundamentales de la academia: revisión por pares, enfoque en la misión, autonomía institucional y libertad académica. Pares juzgan la calidad institucional en función de las respectivas misiones. La revisión de la calidad es colegiada, principalmente cualitativa, formativa y centrada en la mejora.

Vélez Sánchez y Jaramillo Roldán (2013) indican que la acreditación se puede observar desde una perspectiva de evaluación con consideraciones sociales, económicas y culturales, así como otras consideraciones orientadas a valores de la institución o programa a evaluar. Según el autor los procesos de autoevaluación tienen un objetivo no solo centrado en el mejoramiento de la calidad sino también en un proceso de rendición de cuentas, inspección y vigilancia, teniendo en cuenta modelos priorizados por los sectores productivos.

Lombana y Zapata (2017) expresan que las acreditaciones internacionales ejercen presión sobre los procesos nacionales de autoevaluación y acreditación de cara al mejoramiento de la calidad. Los estándares conferidos por las acreditaciones internacionales ayudan principalmente a armonizar los saberes a nivel internacional y funcionan como un sello de reconocimiento de la calidad de programas, lo cual genera confianza ante otras instituciones internacionales. Es común en este sentido que los programas que cuentan con una acreditación internacional en particular cooperen y

establezcan redes de trabajo colaborativo con base a la relación de confianza establecida gracias a la acreditación.

Roa (2014) expone que existen cuatro criterios generales que se deben tener en cuenta para las acreditaciones tanto de programas como a nivel institucional (p. 156):

- Se cuentan con propósitos y público objetivo de acuerdo con la misión de la IES.

- La IES tiene recursos tanto humanos, como físicos y financieros para poder ejecutar los propósitos.

- Se puede demostrar que la institución se encuentra cumpliendo los propósitos.

- La IES está en capacidad de garantizar que podrá continuar cumpliendo con sus propósitos.

Ríos (2015) indica que las instituciones de Educación Superior de todo el mundo se están enfrentando actualmente a situaciones sin precedentes, especialmente de cara a procesos de transparencia y rendición de cuentas. Esto ha apoyado el surgimiento de organizaciones externas de aseguramiento de la calidad, dedicadas a establecer estándares o criterios para evaluar a las instituciones de Educación Superior en todo el mundo. Aleksandrov et al. (2016) explican que la acreditación internacional de programas educativos permite el uso más eficiente de los esquemas de intercambio académico y aumentar la demanda de graduados en el mercado laboral internacional; además ayuda a las universidades en sus procesos de adaptación y actualización curricular.

Giral Barnés (2013) explica que los procesos de acreditación como se entienden al día de hoy, fueron fomentados desde finales del siglo XIX por las asociaciones profesionales del área de medicina en Estados Unidos, para regular la calidad de la oferta en esta área de conocimiento y ayudar al aspirante a escoger entre un programa de estudio u otro. En el caso Latinoamericano según la autora, la

acreditación nace fruto de situaciones económicas y políticas, el dinamismo causado por la globalización y apertura de mercados frente a la movilización de personas y el requerimiento internacional de servicios profesionales.

Peña y Aponte (2014) indican que en la actual sociedad del conocimiento altamente interconectada, los criterios principales de la calidad educativa se relacionan con la satisfacción de los implicados en el proceso formativo, la evidencia de un compromiso de los actores y la inclusión de la dimensión internacional en las evaluaciones.

Por su parte Rama (2009) explica que la acreditación internacional es fruto de las dinámicas de la internacionalización, al combinar los intereses y necesidades locales de los programas académicos, con las tendencias globales:

Una de las características dominantes de la educación superior a escala global está dada por la creciente internacionalización de sus dinámicas, instituciones, estudiantes, programas, currículos y docentes. Es este un complejo proceso que actúa en todos los ámbitos de la educación, y que está siendo respondido o acompañado por diversas políticas, tanto de resistencia como de apertura, a niveles nacionales, regionales o globales. En ese contexto también se desarrolla la acreditación internacional como nuevo paradigma de evaluación que incorpora tanto elementos de protección como de apertura para los sistemas locales de educación superior. (p. 294)

Es importante en este sentido preguntarse a nivel institucional, cuál es el objetivo que va a tener para una institución o programa determinado la gestión de una acreditación internacional. Uno de los objetivos puede ser una mayor visibilidad internacional del programa, la apertura a nuevos socios y cooperantes internacionales, así como la facilidad de reconocimiento de saberes, lo cual apoya procesos de homologación y de movilidad de personas entre las instituciones.

Staub (2019) explica que para muchas universidades y programas que eligen someterse al proceso de acreditación significa viajar a través de un territorio

desconocido, precipitando incertidumbre y por sobre todo resistencia desde el territorio institucional. El proceso de acreditación internacional deberá hacer parte en este sentido del modelo institucional de autoevaluación y aseguramiento de la calidad. Esto, con el fin de garantizar que el proceso sea cíclico y se articule a los valores institucionales respecto a la calidad de los programas. Es importante resaltar que los procesos de acreditación tienen un costo, por lo cual se deberá evaluar el retorno de la inversión en la calidad de los egresados que se forman en el marco de estos programas y su impacto en el entorno.

Según Hou (2010) la acreditación internacional ejerce presiones en diversos grados para las reformas de garantía de calidad dentro de los marcos educativos nacionales. Actualmente, la globalización ha introducido preocupaciones sobre la eficacia de estrategias que apuntan al aseguramiento de la calidad y la competitividad internacional en la Educación Superior tanto para las universidades como para los estados. Esto se relaciona con lo expuesto por los autores Aponte y Jordán (2020), quienes explican que la formación de los estudiantes se deberá abordar desde una perspectiva global, aspirando a capacitarlos como profesionales globales, con habilidades para el aprendizaje permanente y para su empleabilidad a nivel mundial. Para ello, la universidad debe establecer criterios que le permitan lograr una internacionalización del currículum, en su organización, facultad/programa y entornos de aprendizaje que le apunten a la acreditación internacional a nivel institucional o programática teniendo en cuenta el contexto determinado en el cual se encuentra inmersa la institución.

Alaskar et al. (2019) exponen que las instituciones de Educación Superior en todo el mundo se acreditan para garantizar que los programas cumplan con los estándares de alta calidad reconocidos por instituciones similares. Tanto los profesores como los altos directivos desempeñan un papel central y fundamental en los procesos de acreditación.

Blanco Ramírez y Luu (2016) explican que los modelos y prácticas transfronterizas de aseguramiento de la calidad en la educación han conllevado a la adopción de modelos de acreditación internacionales entre las instituciones que buscan avanzar en su posición en el sistema mundial de la Educación Superior, particularmente entre las instituciones del Sur Global, dado que estas instituciones generalmente se ven desfavorecidas en los rankings globales, los cuales dependen fuertemente de la reputación de las instituciones. En este sentido Giral Barnés (2013) indica que cuando las instituciones se someten a procesos de acreditación internacional, principalmente lo hacen para ser competitivas a nivel nacional, teniendo en cuenta que las acreditaciones internacionales le otorgan un mayor prestigio y reconocimiento de su valor a nivel global, lo cual impacta por ejemplo la calidad del profesorado y puede significar en términos económicos un retorno de inversión importante para las instituciones.

Demirel (2016) explica que los siguientes criterios de control de calidad son la base para la acreditación de programas de una institución determinada (p. 2470f):

- Los recursos físicos para el programa deben ser adecuados para apoyar su ejecución.
- El número del personal docente debe ser suficiente y deben estar calificados y tener experiencia; igualmente deben contar con un plan de desarrollo del personal.
- Se debe contar con un sistema de autoevaluación.
- Contar con suficiente personal administrativo de apoyo.

Además de estos requerimientos asociados a la infraestructura e impartición de la formación, existen requerimientos asociados a la investigación, impacto en el medio, así como procesos y servicios de internacionalización.

Roa (2014) expone que los modelos de acreditación muestran una interconexión de los conceptos de rendición de cuentas y la denominada autonomía universitaria, los

cuales deberán buscar una relación armónica. Por otra parte el autor explica que en los diversos modelos de acreditación cuentan con los siguientes elementos en común (p.157):

- Criterios/lineamientos para la evaluación de la calidad.
- La autoevaluación, la cual es realizada por la institución interesada en el proceso de acreditación con base a los criterios de evaluación.
- La visita por parte de pares académicos externos.
- La evaluación, la cual genera una síntesis de los pasos anteriores.

De Wit (2013) explica que existen algunos criterios para evaluar la calidad de la internacionalización al interior de la una institución. Cabe resaltar que estos criterios son importantes a la hora de establecer una estrategia de internacionalización curricular clara, lo cual es requisito en el marco de procesos de acreditación internacionales:

- Enfoque en dos aspectos: progreso y calidad.
- Medición de acuerdo con los objetivos y metas fijadas por la institución.
- Enfoque tanto en estrategias organizacionales como programáticas.
- Mayor orientación hacia evaluar el proceso que a los resultados o el impacto.
- Dirección hacia donde el progreso es deseable y necesario.
- Aceptación de que no hay un perfil de medida ideal u óptimo.
- Enfoque en cómo los diferentes elementos se ajustan de forma integrada y estratégica.
- Necesidad de regularidad en el proceso durante un periodo de tiempo que permita reforzarlo (p. 19)

Igualmente las acreditaciones internacionales se han convertido en un sello que asegura que los graduados cuentan con competencias determinadas tanto técnicas como blandas, lo cual es importante a la hora de garantizar enganche laboral.

Schonmaker (2015) expone que cada sistema tiene sus métodos para garantizar las competencias adquiridas por los graduados en un programa de estudio determinado. Esencialmente, existen tres enfoques alternativos: orientación al input (entrada), orientación al output (salida) y orientación a resultados. Dos de estos indicadores de calidad educativa son muy fáciles de identificar y medir: orientación de entrada (p. ej., financiera, técnica, capital humano, recursos y acceso a la biblioteca, relaciones personal-alumno, etc.) y orientación a la salida (por ejemplo, calificaciones promedio de los estudiantes, tasas de deserción, tasas de aprobación, etc.). Lo tercero es más complejo de medir: resultados educativos (es decir, de aprendizaje), que son indicadores sensibles de calidad desde una perspectiva de impacto. Se trata de contar con las habilidades para conseguir un trabajo que cumpla con el nivel de su formación académica; su denominada "empleabilidad", la cual puede indicar un resultado de calidad. En todo caso y según el autor existe suficiente evidencia empírica de que la acreditación puede contribuir a la calidad operativa y estratégica de la propia institución, así como a la calidad de los programas de estudio y la calidad de los resultados (o empleabilidad) de los graduados.

Las acreditaciones internacionales son en este sentido una medida de rendición de cuentas ante la sociedad, de la calidad de un programa o una institución universitaria teniendo en cuenta principalmente una cosa: su contexto. Los procesos de acreditación tanto nacionales como internacionales deberán articularse con esquemas robustos de aseguramiento de la calidad internos, una relación clara de los objetivos de la institución y una garantía de contar con los recursos para poder cumplir con los objetivos trazados. En todo caso el impacto de los egresados en el medio y en un mundo cada vez globalizado puede ser uno de los aspectos más importantes de cara al planteamiento de las acreditaciones internacionales. Éstas han sido diseñadas para fomentar un mejor y mayor entendimiento entre programas ubicados en diferentes países, así como para homogenizar currículos y facilitar de esta forma procesos de

movilidad y empleabilidad transnacionales. Por último cabe resaltar la importancia de los modelos instaurados de internacionalización curricular de cara a procesos de acreditaciones internacionales (Peña y Aponte, 2018), dado que éstos establecen rutas internas de trabajo para el mejoramiento continuo de las instituciones y le agregan relevancia internacional al diseño del currículo.

2.7 Cooperación internacional universitaria

La cooperación internacional universitaria es la base de toda acción de internacionalización. Las instituciones de Educación Superior generan estrategias de cooperación principalmente a nivel curricular, para investigaciones o proyectos de extensión. Igualmente se observan cooperaciones enfocadas en el mejoramiento de procesos y proyectos administrativos, de cara al fortalecimiento de las gestiones institucionales. Sebastián (2004) define la cooperación internacional universitaria de la siguiente manera:

Conjunto de actividades realizadas entre o por instituciones de educación superior que, a través de múltiples modalidades, implican una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional, la formación, la investigación, la extensión y la vinculación con los objetivos del fortalecimiento y proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y transferencia del conocimiento científico y tecnológico y la contribución a la cooperación para el desarrollo (p. 14).

Según Donchenko (2015) los programas de cooperación internacional en Educación Superior pretenden promover la paz y la comprensión intercultural, contribuir al desarrollo integral de recursos humanos, así como de investigación e innovación. La cooperación internacional ha sido históricamente un instrumento importante especialmente usado desde los países del sur global para fortalecer sus capacidades y establecer redes de trabajo con países del norte o pares del sur; incluso se ha utilizado para la generación de alianzas multisectoriales en el marco de proyectos. Rodríguez-Ortega (2009) explica que la cooperación internacional universitaria se

basa en los principios de la solidaridad, el reconocimiento y apoyo mutuo de cara al fomento de la transferencia de conocimientos entre las instituciones. Igualmente el autor expone el rol clave que ha jugado la cooperación universitaria en Latinoamérica impulsando la adaptación de modelos extranjeras y buenas prácticas que dinamizan el desarrollo sostenible en la región. De la Peña y Jiménez (2014) explican que la cooperación internacional interuniversitaria fortalece la creación y aplicación de nuevo conocimiento, así como apoya a los profesores en la generación de competencias interculturales y globales. Las autoras también indican que el objetivo de la cooperación universitaria es crear esquemas de intercambio que mejoren el desempeño y apoyen a las transformaciones institucionales, teniendo como referente principal el mejoramiento de la calidad y el enfoque de pertinencia de las acciones lideradas por las instituciones de Educación Superior. Acosta-Rodero y Rodríguez-Albor (2015) explican que la cooperación universitaria internacional tiene el objetivo principal de fomentar el desarrollo humano. Vale la pena mencionar que según Sebastián (2013) la cooperación universitaria también puede ser utilizada para la captación o el reclutamiento de estudiantes extranjeros y el fortalecimiento de la visibilidad y proyecciones internacionales de los profesores.

La OCDE (2004) diferencia tres enfoques para la cooperación universitaria; el primero es el **enfoque de comprensión mutua**, construido sobre la base común de la cooperación académica, la asociación institucional y el intercambio, el segundo **enfoque se concentra en la generación de ingresos**, en el marco de cual los servicios educativos son ofrecidos por los países sobre una base completamente pagada y el tercer enfoque profundiza en **la construcción de capacidades**, que estipula estudios e intercambios de estudiantes, formación avanzada para científicos y el intercambio de profesores y personal administrativo en el extranjero.

Gallego (2019) explica que la cooperación internacional tiene el reto de no generar dependencia, asistencialismo o ser utilizada como herramienta para el poder blando

entre países del norte y del sur global. Cabe resaltar que según el autor los países del sur son denominados “mercados emergentes” y pueden ser vistos y tratados en este sentido como potenciales clientes. Siguiendo esta idea, la cooperación internacional debe propender por ser horizontal y basarse en un principio de igualdad de condiciones. Obolenska y Tsyrkun (2016) exponen que otra de las razones por la cual las instituciones de Educación Superior cooperan internacionalmente es el reconocimiento de programas educativos de cara a acreditaciones internacionales, basándose en los principios de calidad de la Educación Superior reconocidos a nivel mundial. Montesinos (2020) explica la necesidad de cooperaciones internacionales entre instituciones de Educación Superior, de cara al fortalecimiento de la denominada ciudadanía global responsable, generando oportunidades de cohesión social.

Por su parte el *Institute of International Education* (2016) define las siguientes actividades como parte de la estrategia de cooperación internacional universitaria (p. 25-32):

-Docencia compartida: este tipo de cooperación es facilitada por las tecnologías de la información que permiten charlas virtuales, video conferencias, intercambios y uso de plataformas web. Este tipo de cooperación permite a los docentes de las universidades asociadas comunicarse efectivamente con el público estudiantil y es a menudo la condición inicial para otro tipo de cooperaciones.

-Consortios de universidades: un grupo compuesto por dos o más universidades trabajan de manera conjunta utilizando recursos compartidos para lograr objetivos trazados. Dichos consorcios proporcionan a las universidades la oportunidad de profundizar su relacionamiento y aprovechar las ventajas de sus socios. Este tipo de cooperación a menudo se genera entre universidades en los países en vía de desarrollo y desarrollados.

-Intercambio de docentes: Se genera por medio de moviidades de docentes entre universidades, auspiciadas por ellas mismas o por programas estatales como el

Programa Fulbright. Los maestros invitados pueden dictar un curso completo de o solo algunos componentes.

-Programas internacionales de doble titulación: estos programas son ofrecidos por dos (o más) instituciones de educación superior ubicadas en diferentes países. Se desarrolla un plan de estudios conjuntamente y se genera un proceso coordinado de reconocimiento de créditos para los estudiantes de ambas instituciones de educación superior. Después de completar los requisitos del programa, los estudiantes pueden un título por parte de cada universidad.

-Programas internacionales de titulación conjunta: estos programas son ofrecidos conjuntamente por dos (o más) instituciones de educación superior ubicadas en diferentes países. Estipulan un plan de estudios desarrollado conjuntamente y un proceso coordinado de reconocimiento de créditos. Los estudiantes estudian en ambas instituciones de educación superior. A diferencia de los programas internacionales de doble titulación, los estudiantes de estos programas obtienen un diploma firmado y certificado por ambas universidades. Los programas de titulación conjunta son ofrecidos por universidades usualmente después de muchos años de colaboración.

-Programas internacionales de estudio con entidades públicas: Para este programa, los estudios académicos son combinados con actividades públicas en el extranjero. Estos proyectos ayudan a los estudiantes a ganar experiencia más amplia, enseñándoles responsabilidad civil e involucrándolos en actividades sociales y públicas internacionales. Estos programas se ofrecen usualmente durante viajes a corto o largo plazo al extranjero y con frecuencia van acompañados de actividades extracurriculares adicionales.

-Programas internacionales de pasantías: las universidades establecen fuertes lazos con empleadores, lo que ayuda a organizar períodos de pasantías para estudiantes. Muchas empresas internacionales tienen oficinas de representación en el extranjero, por lo que las universidades usan estas conexiones comerciales para organizar períodos de pasantías para estudiantes.

-Actividad de investigación conjunta: a menudo la realizan profesores con sus pares internacionales más allá del proceso general de internacionalización de una universidad, sin embargo los investigadores universitarios pueden facilitar la expansión de los lazos de la universidad a otros departamentos y facultades y a menudo organizan visitas breves de estudiantes internacionales a su universidad y conferencias entre ambas instituciones educativas.

-Actividades coordinadas conjuntamente por ambas universidades: se trata de acciones tales como publicaciones, conferencias, seminarios, etc.

-Programas académicos mixtos "sandwich": los estudiantes comienzan estudios en su universidad de origen, luego continúan su formación en la universidad asociada para después regresar a su universidad de origen y completar sus estudios.

-Intercambio de estudiantes: Es uno de los tipos más comunes de cooperación. El intercambio facilita las movilidades cortas o largas entre las instituciones para estudiantes. Además de cursos, los estudiantes pueden trabajar en laboratorios, aprender idiomas, realizar pasantías profesionales o participar en actividades con entidades públicas.

-Recursos conjuntos: las universidades utilizan laboratorios, recursos de biblioteca entre otros conjuntamente, lo que facilita un mayor desarrollo de cooperación e interacción entre ellas.

Sebastián (2004) resalta los siguientes resultados y beneficios de la cooperación internacional universitaria: visibilidad internacional, desarrollo de la docencia e investigación, resultados científicos, generación de nuevo conocimiento e impulso de la internacionalización.

Un espacio muy importante para el fomento de la cooperación internacional universitaria son las redes internacionales. Según Oregioni (2011), las redes pueden ser creadas de manera informal entre profesores y en algunos casos se llegan a formalizar a nivel de convenios y/o alianzas interinstitucionales. Igualmente, el

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015) explica que por medio de proyectos se fortalecen las redes de cooperación; así mismo se podrá contar con más apoyo para dichos proyectos si éstos están direccionados a la solución de problemas que aquejen a los países involucrados en la cooperación interuniversitaria.

Al hablar sobre cooperación universitaria, se debe pensar en esquemas de transferencia y adaptación de los conocimientos, que puedan dejar la capacidad instalada fruto del relacionamiento. Frente a este punto, Spaggiaio Gutiérrez y Mejía Quevedo (2015) explica que los proyectos de cooperación interuniversitaria deberían de responder a planes y políticas institucionales, igualmente deberán contar con resultados a corto, mediano y largo plazo, así como se deberán programar espacios de presentación de informes o “rendición de cuentas” para que el personal de las instituciones pueda enterarse de los avances de los proyectos como medida de transparencia. Asimismo, se sugieren aplicaciones de los conocimientos adquiridos, por ejemplo a nivel curricular, generando nuevos cursos o adaptando currículos de programas con base.

En todo caso, la cooperación internacional universitaria representa la base de cualquier proyecto de internacionalización, por lo cual merece especial dedicación y cuidado desde el momento de planeación y ejecución. Una cooperación universitaria internacional exitosa se verá representada en el mejoramiento de la calidad de las funciones misionales, mayor visibilidad internacional de la institución, incremento de la producción científica y un impacto mayor en el medio, siempre bajo la base del reconocimiento de las potencialidades de cada uno de los involucrados, relaciones horizontales y modelos de transferencia gana-gana.

2.8 Servicios de apoyo para la internacionalización

Los servicios de apoyo para la internacionalización son diversos y se encuentran en el espectro desde lo académico hasta lo administrativo; son un apoyo valioso del proceso

de internacionalización curricular. Cabe resaltar que la internacionalización, al ser un proceso transversal, impacta tanto la misión de las instituciones, como aquellas instancias estratégicas o de apoyo. Pérez-Encinas y Ammigan (2016) explican que los servicios de apoyo para la internacionalización deben satisfacer las necesidades de la población o comunidad meta de las actividades internacionales. Cantu (2013) expone que los servicios pueden incluir asesoramiento, ayuda financiera, asistencia legal especialmente con visas de estudiantes y requisitos de inmigración, referencias para viviendas estudiantiles, servicios de transporte, salud etc. En este capítulo se revisarán aquellos servicios de apoyo más relacionados en la literatura existente del tema.

Los servicios de apoyo tienen como público objetivo principalmente a estudiantes y docentes beneficiarios de movilidad entrante o saliente. Existen diversos servicios de apoyo, entre los cuales resaltan los servicios de bienestar universitario, servicios financieros, bibliotecas, admisiones, informática, instituto de idiomas, extensión, proyección social y servicios a la comunidad, así como aquellas dependencias que apoyan la articulación con egresados a nivel internacional. Pérez-Encinas y Ammigan (2016) explican que los servicios de apoyo proporcionados para la internacionalización en universidades españolas incluyen admisión, inscripción y otros asuntos administrativos y, en algunos casos, información de salud y alojamiento. Igualmente, el servicio de apoyo lingüístico también se trata de un servicio común e importante que se ofrece no solo a los estudiantes internacionales, sino también a los estudiantes españoles que planean estudiar en el extranjero. Pérez-Encinas (2018) expone la importancia de un enfoque colaborativo entre los servicios de apoyo dado que puede dinamizar y fortalecer la estrategia de internacionalización de las instituciones articulando actividades formales con informales mejorando la experiencia de los beneficiarios al integrar las voces de los diversos actores de la internacionalización.

En el caso de los servicios ofrecidos por parte de Bienestar Universitario, se relacionan servicios como pruebas y acompañamiento psicosocial previo y durante una movilidad internacional, articulación por parte de los estudiantes internacionales a actividades culturales y deportivas, asesoramiento y tutorías académicas y pedagógicas para garantizar el éxito estudiantil, así como el aprovechamiento de programas de salud integral en el campus. Braskamp (2009) expone que estos servicios se enfocan principalmente en actividades fuera del aula que fomentan el desarrollo del estudiante. Eso incluye actividades como viajes organizados, fiestas y eventos culturales, arreglos de vivienda de residencia, así como programas de inmersión en comunidad. Igualmente, con Bienestar Universitario se apoya a la integración de estudiantes internacionales a la vida estudiantil y la articulación a grupos estudiantiles. Bender (2018) explica la importancia de los programas de orientación para la llegada de estudiantes internacionales, así como de los talleres de preparación a los estudiantes propios para vivir experiencias de movilidad en el extranjero. Según Bianchi (2013) para los estudiantes es importante compartir experiencias con otros compañeros internacionales y estar expuestos a de esta forma a nuevos conceptos e ideas; además se le brinda a los estudiantes internacionales la oportunidad de hacer amigos para toda la vida. En muchos casos, por medio de Bienestar Universitario se gestionan los programas de “buddy” o de acompañamiento por medio de estudiantes propios a los internacionales, quienes orientan a los compañeros internacionales durante su estancia y les muestran la vida universitaria desde la perspectiva estudiantil, así como apoyan a su proceso de adaptación cultural. El *American Council on Education* (2016) explica que los estudiantes aprenden mejor en un entorno diverso, por lo cual se hace necesario buscar formas de integración e inclusión para los estudiantes internacionales.

Al revisar los servicios financieros, se observa que el relacionamiento con esta área es clave, especialmente de cara a la organización y gestión de recursos obtenidos por

medio de cooperación nacional o internacional en el marco de proyectos relacionados con la internacionalización de la Educación Superior. Pyne (2018) explica la importancia de gestionar recursos de otras dependencias al interior de la institución y ponerlas al servicio de acciones de internacionalización, así como expone la importancia de la gestión externa de recursos del orden nacional o internacional. Charles y Pennywell (2018) comentan que los encargados de internacionalización también deberán diseñar estrategias para generar recursos por autogestión, los cuales luego puedan ser reutilizados por la misma dependencia o la universidad. Según estos autores, una forma de generar recursos por autogestión es la venta de programas de lenguas a estudiantes internacionales. Asimismo, esta área apoyará la gestión de los recursos dispuestos para becas y apoyos para la movilidad internacional, de convocatorias propias lideradas por la institución u organizadas con recursos obtenidos por convocatorias externas. Según NAFSA (2014) la articulación con la oficina de servicios financieros es importante a la hora de ejecutar acciones de internacionalización, así como conocer los procesos y procedimientos internos establecidos para este particular.

La biblioteca universitaria apoya a la internacionalización especialmente por medio de la socialización de oportunidades importantes para la visibilidad internacional de la investigación propia generada dentro de la institución, así como la búsqueda acertada de literatura en bases de datos internacionales y la gestión de oportunidades de financiación para proyectos de investigación. Sánchez-Tarragó y Bufrem (2018) resaltan la importancia del rol de las bibliotecas como apoyo a investigadores internacionales y estudiantes visitantes, así como para el desarrollo de colecciones con recursos multiculturales, el establecimiento de redes y alianzas con bibliotecas internacionales para el intercambio de información y la formación para la construcción de capacidades para la publicación y citación internacional. Asimismo, las bibliotecas apoyan y socializan el uso de gestores bibliográficos de interés, que incluyen

convocatorias internacionales para la comunidad académica. Sánchez-Tarragó, Castellanos-Gallardo y Bufrem (2017) explican que se hacen necesarias oportunidades de intercambio entre bibliotecarios propios e internacionales, así como la articulación de la biblioteca en el plan estratégico de internacionalización de la institución, apoyando procesos de internacionalización en casa y alfabetización informacional.

La unidad de admisiones, juega un rol igualmente importante en los servicios de internacionalización, al apoyar el registro de los estudiantes internacionales en los sistemas de la institución, teniendo en cuenta que cumplan con lo requerido por la institución para formalizar su estancia como estudiantes en intercambio. Igualmente y al final de la estancia de los estudiantes, generan soporte de las acciones formativas regulares cursadas, con sus correspondientes notas, lo cual es un requisito para procesos de homologación al retornar al país de origen. Según Botero Montoya y Bolívar García (2015), la unidad de admisiones apoya la articulación formal de los estudiantes extranjeros a la comunidad académica de una institución determinada. Muche et al. (2004) explican que existen diversos tipos de admisión para estudiantes extranjeros: Primero, los estudiantes extranjeros pueden ser admitidos en la misma base que los estudiantes nacionales, para el caso de estudiantes que buscan un título de pre- o posgrado en el exterior. En segundo lugar, los estudiantes pueden ser admitidos para un programa determinado (puede ser un intercambio académico o una pasantía, por ejemplo); igualmente existe una tercera modalidad que sería el ingreso para estudiantes becados por excelencia académica. Los estudiantes extranjeros admitidos no necesariamente tendrán el mismo reconocimiento como estudiantes propios, sin embargo si deben cumplir con los requisitos del programa al cual se presentaron.

Informática apoya el proceso de internacionalización, promoviendo el uso de los sistemas de información y recursos tecnológicos de la institución para actividades,

como por ejemplo acciones de internacionalización en casa con cooperantes internacionales, como webinarios, clases espejo, intercambios virtuales académicos entre otras estrategias. Igualmente apoyan la internacionalización promoviendo el uso de sistemas de información que ayuden al seguimiento y evaluación de acciones de internacionalización. Según NAFSA (2005), la articulación con las dependencias que gestionan informática es clave para una gestión eficiente de datos asociados a la internacionalización y la compilación de información relevante de los usuarios. Según Botero Montoya y Bolívar García (2015), los sistemas de información para la internacionalización deben contener los datos requeridos para realizar seguimiento a procesos como la movilidad internacional, la gestión de convenios y las actividades de internacionalización realizadas en el campus. Asimismo, deberán permitir una aplicación interactiva por medio de una plataforma generada tal fin, para postulaciones de movilidad internacional. Henard et al. (2012) explican además que el establecimiento de entornos virtuales facilita las alianzas con instituciones extranjeras para el trabajo colaborativo y diseño de programas educativos y la articulación de expertos extranjeros para facilitar cursos o programas, libres de todas las restricciones geográficas y físicas.

Los institutos de idiomas ofrecen servicios muy relevantes para la internacionalización, como lo son cursos de idiomas extranjeros para los interesados en realizar estancias internacionales, así como cursos de español para los estudiantes visitantes. Igualmente con la oficina de relaciones internacionales, se gestionan actividades culturales como clubes de conversación, cine clubs internacionales, etc., lo cual apoya la inmersión a diferentes culturas por parte de los participantes. Bender (2018) explica que los clubes de idiomas con miembros de la comunidad del campus y local también apoyan el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente si se vinculan a otros actores locales como embajadas, organizaciones culturales etc. También esta autora expone la importancia de los programas que ponen en contacto a los estudiantes

internacionales con familias locales, de cara al mejoramiento de la competencia en la lengua local y una mejor adaptación a la cultura.

Desde la dependencia de extensión, proyección social y servicios a la comunidad, se fomenta que las acciones de internacionalización traspasen las barreras institucionales e impacten comunidades con necesidades y retos puntuales. Especialmente de cara a la organización de proyectos comunitarios auspiciados con recursos internacionales, este enlace es particularmente importante. Bogenschild y Latz (2018) explican la necesidad de gestionar vínculos relevantes con la comunidad, con el fin de organizar actividades prácticas de aprendizaje-servicio y poder ofrecer estas oportunidades para los estudiantes internacionales. Igualmente, extensión apoya el relacionamiento con las empresas, lo cual puede ser de gran apoyo especialmente con aquellos estudiantes que deseen tener una experiencia profesional internacional a nivel de práctica o con el fin de organizar visitas y giras técnicas a estas empresas para los estudiantes internacionales. Según Bianchi (2013) la posibilidad de que los estudiantes realicen una pasantía durante su movilidad internacional es altamente valorada por los estudiantes internacionales. También es muy relevante a la hora de relacionar actividades de voluntariado en comunidades con cooperantes internacionales, lo cual es tradicional en los países del sur global.

Por último, las dependencias que gestionan el relacionamiento con los egresados que se encuentran en el exterior, propenderán por buscar conexiones significativas con los mismos, de cara a su articulación a proyectos y programas de la institución. Miller (2013) resalta el compromiso con los egresados de cara a la recaudación de fondos, así como para fomentar su participación en programas diseñados para apoyar la internacionalización en formas que no son directamente financieras, como contribuciones para internacionalizar los currículos de los programas. Asimismo según Teichler (2003), los egresados retroalimentan el proceso formativo con información clave sobre habilidades y calificaciones requeridas en el mercado laboral, en lo cual

puede apoyar la oficina internacional generando puentes y alianzas para la construcción de capacidades.

2.9 Competencia intercultural y aprendizaje global

Entre los cambios más importantes que ha tenido la Educación Superior en los últimos años, es el reconocimiento de que los currículos y los aprendizajes deben poder verse fortalecidos con componentes integrales, como la interculturalidad y la ciudadanía global, pues como seres humanos, el quehacer propio tendrá un impacto en las sociedades. Inicialmente es importante definir el concepto de cultura. Según Deardorff (2018) la cultura se puede definir como las expectativas y formas de vida de un grupo de personas, con el reconocimiento de que los individuos pueden pertenecer a numerosos grupos simultáneamente. La interculturalidad según Bernabé (2012) busca reconocer y comprender que existen otras culturas y sociedades con el fin de aprender la consciencia para resolver conflictos partiendo desde la diversidad y el respeto mutuo. Morales-Saavedra et al. (2018), expresan que el aprendizaje intercultural “se constituye en una aproximación teórica, práctica y metodológica que permite estudiar y comprender las formas de relacionarse entre sujetos que pertenecen a culturas y sociedades diversas” (p. 59). La educación intercultural se ha visto como una oportunidad para fortalecer la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Según la UNESCO (2006) la educación con enfoque intercultural cuenta con tres principios (p. 32):

- 1) La educación intercultural respeta la identidad cultural del alumno a través de la provisión de educación de calidad culturalmente apropiada para todos.
- 2) La educación intercultural proporciona a cada alumno el conocimiento cultural, así como las actitudes y habilidades necesarias para lograr una participación activa y plena en la sociedad.

3) La educación intercultural proporciona a todos los alumnos el conocimiento cultural, así como las actitudes y habilidades que les permitan contribuir al respeto, comprensión y solidaridad entre individuos, así como grupos y naciones de diferentes antecedentes étnicos, sociales, culturales y religiosos.

Según Deardorff (2015), los puestos de trabajo en el siglo XXI se encuentran marcados por la diversidad: trabajadores de diferentes edades, diferentes religiones, diferentes géneros, diferentes culturas, con diferentes creencias, formas de pensar, habilidades, formas de comunicación, etc. Sin embargo, en el proceso de adaptación a las otras culturas es importante el reconocimiento del contexto y cultura propios, para la construcción de identidad. Asimismo se hace necesario comprender las cualidades de cada individuo y cómo éstos responden a un grupo determinado, pues en ese momento se inicia el proceso de construcción y entendimiento de la identidad del ser humano según expresan Capera et al. (2017). Deardorff (2015) explica que el resultado visible de la competencia intercultural es el comportamiento y la comunicación efectiva, en contextos específicos con personas de diferentes orígenes. Igualmente Bennett (2008) expone que convertirse en una persona competente a nivel cultural no solo requiere experiencia con diversas culturas, sino también la capacidad de poner a disposición ante la sociedad esa experiencia de manera transformadora.

Mora (2018) explica que en América Latina, las políticas educativas enfocadas hacia la interculturalidad tienen un enfoque principal en la diversidad cultural indígena, y en el caso de Colombia, al ser un país multiétnico y multicultural, en la inclusión de las diferentes minorías que integran el país. Incluso, en las políticas de Educación Inclusiva promovidas por el Ministerio de Educación de Colombia, la interculturalidad es uno de los enfoques principales de los modelos educativos inclusivos (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Sin embargo, está visto también que el enfoque intercultural está presente en diversos espacios, incluso también es principal en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Martínez-Lirola (2018) comenta la importancia de

la adquisición de competencias relacionadas con la comunicación intercultural, con el fin de poder desenvolverse frente a las diferentes culturas desde una perspectiva del respeto a la diversidad que facilite el diálogo entre individuos de países y lenguas diversas. Sin embargo Deardorff (2015) explica que es importante reconocer que la competencia intercultural va más allá del lenguaje y del conocimiento sobre otras culturas, pues requiere reconocer que la interculturalidad involucra tanto de habilidades como actitudes por parte de los individuos.

Deardorff (2020) expone que existen dos formas de adquirir competencias interculturales: el camino formal y el informal. Una de las formas más comunes de adquirir la competencia intercultural según la autora es por medio de los currículos en la educación formal, o por ejemplo por medio de experiencias de movilidad internacional con reconocimiento u homologaciones en los currículos. De manera informal, la competencia intercultural puede desarrollarse por intercambios o viajes, asociaciones culturales y espacios como museos o bibliotecas.

Otro enfoque muy importante promovido desde la internacionalización, es el término de "aprendizaje global". Según Doscher y Landorf (2018), el aprendizaje global implica la formulación y resolución de problemas, teniendo en cuenta las diversas formas en que las personas definen y experimentan lo local, lo intercultural, así como los desafíos internacionales y globales. Nair y Henning (2017) explican que la "educación global" es vital en un mundo que cambia a un ritmo sin precedentes, en donde se convive gracias a la globalización con personas de diferentes culturas, sistemas de valores y formas de pensar. Esto ha transformado la forma en que los seres humanos se comunican, conectan y trabajan. Incluso entidades como la UNESCO han articulado el aprendizaje global a temas como los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se promueve en este sentido, una educación para el desarrollo sostenible como parte de componente de integralidad que deberá tener la educación de calidad y con el fin

de crear experiencias de aprendizaje significativas, orientadas a la acción y a la búsqueda de soluciones a los retos actuales (UNESCO, 2017a).

El aprendizaje global se trata de involucrar a los estudiantes y la comunidad académica en general en la búsqueda y resolución de problemas que aquejan a las sociedades del mundo, teniendo en cuenta la diversidad cultural que separa a las comunidades. Se trata de un análisis crítico y un compromiso con sistemas y legados globales complejos e interdependientes y sus implicaciones para la vida de las personas y la sostenibilidad del planeta tierra. A través del aprendizaje global, los estudiantes podrán 1) convertirse en personas informadas y responsables que estén atentas a todo el espectro de diferencias, 2) buscar comprender cómo sus acciones afectan a las comunidades locales y globales, y 3) abordar los problemas más apremiantes del mundo de manera colaborativa y equitativa (Association of American Colleges and Universities, 2015). La idea es asumir de forma proactiva una ciudadanía global y servir en un mundo cada vez más interconectado. Según UNESCO (2014) la educación para la ciudadanía global reconoce la importancia de comprender y resolver problemas globales en los ámbitos social, político, cultural, económico y ambiental. También reconoce el papel de la educación en ir más allá del desarrollo de conocimiento y habilidades cognitivas para construir valores, habilidades blandas y actitudes entre estudiantes que puedan facilitar la cooperación internacional y promover la transformación social. En todo caso, a nivel curricular, los resultados globales de aprendizaje son actitudes deseadas y comportamientos que los estudiantes deben aprender con el fin de ejercer como ciudadanos efectivos y trabajadores en un entorno global (Olson et al., 2007). Un apoyo esencial en este proceso son los docentes, quienes asumen un liderazgo creando comunidades de aprendizaje con comunidades locales, nacionales e internacionales así como diversos actores del proceso como funcionarios consulares, líderes empresariales, instituciones

académicas, sin fines de lucro, organizaciones no gubernamentales y organizaciones comunitarias (Nair y Henning, 2017).

En todo caso, las universidades tienen el compromiso de promover la interculturalidad y el aprendizaje global, como elementos transversales a la integralidad del currículo y de cara a una preparación más efectiva de los futuros egresados a los retos de la sociedad globalizada del conocimiento. No se puede olvidar que la Educación Superior también tiene un rol de unir a países y apoyar sus relaciones diplomáticas, desde la creación de nuevo conocimiento y el aporte a problemas mundiales que no tienen fronteras y van más allá de las barreras institucionales (Knight, 2020). La interculturalidad y aprendizaje global se convierten en este sentido una piedra angular para facilitar la diplomacia del conocimiento en las universidades y son una forma de aterrizar de forma práctica y aplicada conocimiento adquirido e igualmente aportar con soluciones de manera conjunta con otras instituciones, a problemas que si bien son nacionales, también responden a retos transnacionales como lo son el cambio climático, las migraciones, la pobreza etc.

2.10 Internacionalización de la investigación

La internacionalización de la investigación es un aspecto relevante en toda estrategia de internacionalización de cualquier universidad, dado que la naturaleza de la investigación le apunta a trascender las barreras institucionales y poder darse a conocer de esta forma al mundo, evitando todo tipo de endogamia; incluso se articula muy bien con la internacionalización curricular al poner en práctica y de forma aplicada los conocimientos obtenidos en las aulas. Según Franco y Pinho (2019) la investigación es considerada un motor importante para el crecimiento económico. Echeverría (2020) explica que para universidades e instituciones de educación terciaria, las colaboraciones internacionales en ciencia, tecnología e innovación están vinculadas a su estrategia internacional de posicionamiento y visibilidad, así como responden a las prioridades institucionales y planes de gobierno. Mosquera (2020) por

su parte expone que hoy en día se requiere una colaboración interdisciplinaria entre científicos de diferentes disciplinas en la búsqueda de soluciones a los problemas que aquejan a las sociedades y que son desafíos en común entre los países. En este punto la internacionalización de la investigación se vuelve particularmente pertinente, facilitando lazos colaborativos con impacto social. La movilidad del personal académico y científico en pro de proyectos de investigación es una condición natural para el desarrollo efectivo de la ciencia hoy y mañana. Los lazos científicos entre países se forman y desarrollan principalmente por los propios investigadores, actuando en sus países como embajadores de la ciencia, sin saberlo (Harutyunyan, 2020). Antelo (2012) por su parte explica que un obstáculo que sufren las investigaciones se trata de hacer coincidir sus objetivos de investigación con prioridades e intereses institucionales.

Existen dos elementos clave en la internacionalización de la investigación: la visibilidad internacional de la misma, así como la financiación que se pueda gestionar por medio de acciones de cooperación internacional. Otro elemento importante es la formación o capacitación internacional para los investigadores, cuya finalidad principal es la construcción de capacidades. Un eje transversal a este proceso es la movilidad internacional, la cual actúa como articulador en las acciones de capacitación, visibilidad y financiación internacional. Muchas veces la movilidad asociada a la ciencia terminaba en el denominado “brain drain” o fuga de cerebros, sin embargo, la tendencia actual es “brain exchange”, relacionada al intercambio de conocimientos entre científicos de diferentes países, aunque el éxodo de científicos de países en desarrollo a países industrializados aún persiste (Altbach y Teichler, 2001). Cabe resaltar que según Antelo (2012) Latinoamérica tiene de las tasas de movilidad internacional más bajas del mundo.

Mascarenhas et al. (2018) exponen la importancia del intercambio de conocimiento entre las universidades e incluso alianzas en articulación con empresas, dado que los

niveles de innovación se incrementan logrando de este modo ventajas competitivas en mercados internacionales. La UNESCO (2016) explica que el desarrollo sostenible solo podrá ser alcanzado por medio de la investigación en todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La ciencia, según este organismo multilateral, juega un papel clave al ser universal y requerir un trabajo mancomunado entre investigadores de diversos países, actuando como un trampolín para la colaboración en investigación, diplomacia científica y como puente para la construcción de la paz. En este proceso, las universidades son protagonistas al formar a los futuros “solucionadores” de los problemas globales, los cuales deben tener la capacidad de trabajar en ambientes internacionales e interdisciplinarios. Las universidades de investigación son particularmente importantes en los esquemas de internacionalización de la investigación, al promover las colaboraciones internacionales entre científicos top, oportunidades de generar publicaciones en revistas reconocidas, así como también forman y capacitan a futuros investigadores; todo esto juega un rol en la construcción de la nueva economía del conocimiento del siglo XXI. Cabe resaltar que las universidades de investigación son particularmente relevantes en países del sur global al fomentar las actividades de ciencia, tecnología e innovación, sin embargo los mecanismos para la participación de las universidades de investigación de países en desarrollo en la economía global del conocimiento es compleja e incluye problemas de movilidad, retos frente al acceso a tecnología, entre otros (Altbach, 2013).

A medida que la sociedad del conocimiento continúa desarrollándose, las relaciones basadas en la producción y el intercambio del conocimiento impregnan cada vez más todos los aspectos e instituciones de la sociedad, esto conlleva a que la universidad se enfrenta a un número creciente de competidores tanto en investigación como en formación. Desde estas primeras especulaciones, la economía del conocimiento se ha convertido en una realidad global. Y, a escala global, la riqueza y la prosperidad se han vuelto más dependientes del acceso al conocimiento (Jacob y Meek, 2013). Este

es uno de los aspectos centrales de la internacionalización de la investigación, apuntarle a un mayor intercambio entre las instituciones que conlleven a la producción de nuevo conocimiento y a largo plazo puedan tener un impacto positivo en el PIB de las naciones y de esta forma se transformen las economías. Especialmente en países en vía de desarrollo urge una transformación hacia la economía del conocimiento y pasar de actividades extractivas a actividades basadas en ciencia, tecnología e innovación con beneficio económico para las sociedades.

La visibilidad internacional de la ciencia se ha apoyado tradicionalmente en el establecimiento de redes internacionales colaborativas entre investigadores. Las redes de investigación constituyen una forma muy efectiva de realizar actividades transnacionales de investigación. Los Programas Marco auspiciados por la Comisión Europea en el pasado, han tenido una notable influencia en este aspecto, aunque principalmente han fomentado el fortalecimiento de relaciones existentes entre investigadores, y han sido menos eficaces en la creación de nuevas alianzas (Pohoryles y Cvijetic, 2012). Uribe-Tirado et al. (2019) por su parte explican que la visibilidad científica internacional de la investigación es uno de los temas más importantes asociados al impacto de la misma; se hace necesario no solo reflexionar sobre dónde se va a publicar un resultado determinado de investigación, sino también cómo los resultados son compartidos con otros grupos de la sociedad no necesariamente académicos. Corchuelo (2018) explica que para aumentar la visibilidad científica internacional, se hace necesario visibilizar las publicaciones generadas, en repositorios, blogs, bases de datos y redes sociales para investigadores. En todo caso y según Arango Murcia y Douet (2015), la idea es apuntarle a revistas nacionales e internacionales con un mayor factor de impacto, es decir, aquellas revistas que tienen un mayor número de citas. Igualmente las coautorías son un factor importante medido en diversos rankings internacionales, por lo cual también deberá ser fomentado desde la esfera institucional.

Bammer (2008) por su parte explica que para que la investigación pueda tener un impacto social importante, debe estar solventada por colaboraciones que trasciendan lo público y privado y sean trasnacionales e interdisciplinarias. La autora explica la relevancia de esquemas de financiación para la investigación de carácter trasnacional, como los programas promovidos por la Comisión Europea, los cuales además de ser internacionales son intersectoriales y multidisciplinarios. Las políticas de investigación de la Unión Europea han reconocido y apoyado la creación de redes como herramientas esenciales para compartir conocimientos y promover la innovación, hacia el logro de objetivos específicos (Abramo, et al., 2008). La UNESCO (2010) expone que aún existen muchos países a nivel mundial cuya inversión en CTI es muy poca. Nupia (2014) explica que en la investigación trasnacional, al incluir diversos actores, se utiliza la figura de consorcio, especialmente en proyectos de gran escala que exigen un mayor nivel de coordinación. La financiación de la investigación internacional es más difícil de obtener que para aquella ejecutada a nivel nacional. Los proyectos de investigación nacionales suelen ser más fáciles de justificar para los gobiernos a sus contribuyentes. Este es un desafío particular en tiempos de restricción económica donde los países miran a la ciencia para abordar sus necesidades inmediatas para el crecimiento nacional. Además, existen problemas asociados a la propiedad intelectual producto de las investigaciones internacionales. Sin embargo, el valor de la investigación internacional estará siempre en la adaptación de sus resultados para políticas o programas concretos (Keenan et al., 2012).

Existen diversas razones para impulsar la internacionalización de la investigación. Los autores Woldegiyorgis et al. (2018) exponen que las razones principales son la validación con pares internacionales de resultados de investigación, una agenda cada vez más competitiva en relación con la producción científica de los investigadores, sus instituciones y sus países, así como el trabajo mancomunado para la solución de problemas que aquejan a las sociedades del orden trasnacional.

Arango Murcia y Douet (2015), en el marco de una guía que generó para el fomento de la internacionalización de la investigación explica la necesidad por parte de las instituciones de Educación Superior de gestionar alianzas con los siguientes objetivos, de cara a fortalecer los esfuerzos para internacionalizar la investigación generada (p. 34f):

- Pasantías y estancias de investigación para docentes y estudiantes
- Comisiones de servicio o *secondments* para trabajar en universidades o centros de investigación en otras partes del mundo.
- Cotutelas de tesis a nivel de posgrado
- Programas bilaterales para la investigación colaborativa

Para orientar las políticas institucionales de investigación, Chaparro (2014) indica que no solo se debe abrazar un Proyecto Educativo Institucional (PEI) cuya base sea la investigación, pues el PEI de cada institución se fundamentará en la integración de las tres funciones sustantivas de las instituciones (docencia, investigación y extensión). Knight (2004) por su parte explica que existen diferentes estrategias para direccionar la internacionalización de la investigación desde el nivel institucional, como lo son el establecimiento de centros temáticos de investigación, conferencias y seminarios internacionales, artículos y trabajos de investigación internacional publicados, convenios internacionales de investigación y programas de intercambio de investigación.

Nupia (2014) indica que la orientación internacional que tenga una investigación determinará si será susceptible o no de cooperación internacional. Igualmente este autor describe que las colaboraciones internacionales se pueden dar a diferentes niveles, puede ser entre gobiernos, grupos de investigación, entidades encargadas de CTI o entre científicos propiamente. Por otra parte vale la pena mencionar la

importancia de las redes científicas, las cuales son clave a la hora de conectar a expertos de las diferentes disciplinas y fomentar el trabajo conjunto.

Existen diferentes formas de medir el impacto de la internacionalización de la investigación. Kwieck (2015) diferencia dos enfoques para medirla en un sistema nacional de Educación Superior, el primer enfoque es externo a los sistemas nacionales de educación y se basa en datos secundarios como, por ejemplo, las estadísticas nacionales de resultados de la investigación académica. En particular, la producción generada de investigación académica nacional se puede comparar internacionalmente, a través de los informes de publicaciones internacionales o de citas. El otro enfoque es interno a un sistema educativo y se basa en datos académicos sobre el desempeño y actitud, voluntariamente proporcionado por los investigadores en formatos consistentes e internacionalmente comparables. Lucio-Arias (2014) explica igualmente que los indicadores para la producción científica deberían respetar la heterogeneidad de las instituciones (no todas son universidades de investigación), así como se hace relevante realizar estudios de impacto frente a estrategias de fomento de la internacionalización de la investigación promovidas no solo por las instituciones, sino también por organismos de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) de los países.

Otro aspecto importante de la internacionalización de la investigación es el rol que juegan las instituciones de Educación Superior, así como sus investigadores, en los esquemas de diplomacia científica de los países. Según Hassan (2020), la diplomacia científica hace referencia a utilizar la cooperación y asesoría científica para resolver problemas comunes y generar relaciones constructivas. Melchor et al. (2020) exponen que los científicos, especialmente aquellos que se articulan a comités asesores de política pública y/o que realizan investigaciones asociadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, tienen más oportunidades de interactuar con gobiernos, organizaciones internacionales y la industria. Balakrishnan (2018) incluso expone que

existe una dimensión de la diplomacia científica dedicada al fomento de la cooperación internacional en CTI, la denominada “Diplomacia para la ciencia”; bajo este eje se generan programas de movilidad internacional para investigadores, espacios de *networking*, así como eventos y convocatorias que apoyan la investigación en colaboración internacional. En todo caso, para el aprovechamiento de estas oportunidades, los investigadores deberán verse a sí mismos como actores de la diplomacia científica de sus países a nivel internacional, especialmente gracias a la tendencia actual de los gobiernos de tomar decisiones asesorados científicamente. Principalmente la creación de alianzas estratégicas y sostenibles en el tiempo se convierten en la piedra angular para apoyar el desarrollo de proyectos de investigación internacional significativos y con resultados con impacto social. Por su parte Flink y Schreiterer (2010) diferencian tres razones para el ejercicio de la diplomacia científica (p. 669):

-Acceso: Se busca acceder a investigadores, resultados de investigación, infraestructura de punta y otros recursos, para mejorar la competitividad de un país determinado.

-Fomento: Se apunta a lograr visibilidad internacional de la investigación y desarrollo de un país, así como atraer a los mejores estudiantes, investigadores y empresas para articularse a proyectos. La idea es atraerlos e interesarlos por su sistema de investigación y desarrollo, dado que esto puede aumentar las capacidades académicas y de innovación producida en un país, así como promover asociaciones intersectoriales que puedan ser sostenibles en el tiempo.

-Influencia: Se trata de ejercer el denominado “soft power” o poder blando sobre otras naciones, definido como la capacidad de un país para atraer interés, talentos, capital, y apoyo político para apalancarse internacionalmente.

En todo caso, la internacionalización de la investigación es un eje importante de la estrategia de internacionalización de una institución y le puede traer muchos

beneficios en términos no solo de visibilidad, atracción de recursos internacionales y posicionamiento, sino también en indicadores de impacto en el medio. De esta forma, la universidad puede aportar a la solución de los retos que aquejan al mundo. Merece la pena mencionar la importancia del investigador en este proceso y su rol de embajador de su país y de la investigación y desarrollo que se produce en el mismo, a nivel internacional. En todo caso, la internacionalización de la investigación bien orientada producirá resultados que pueden asesorar a los gobiernos y otros actores, generando políticas públicas y/o programas basados en ciencia, trascendiendo de esta forma las barreras institucionales y pasando a transformar las sociedades con acciones concretas.

Capítulo 3. Contexto general de la investigación

3.1 La Educación Superior en la sociedad del conocimiento

Existen diversas interpretaciones de la "sociedad del conocimiento", y en cada una de estas diferencias conceptuales se le otorga un énfasis diverso al papel de las instituciones de Educación Superior. Según Brennan (2012), en algunas interpretaciones, el momento de la Educación Superior ha llegado, centrando intereses y focos en las universidades y otras instituciones de Educación Superior, para satisfacer las necesidades económicas y de formación en la nueva sociedad. Sin embargo, en otras interpretaciones, el momento de la Educación Superior "ha pasado", y sus funciones misionales son cada vez más compartidas con otras instituciones sociales. Las características de las instituciones de Educación Superior han cambiado radicalmente en los últimos tiempos y estos cambios están directamente ligados a las transformaciones que han estado teniendo lugar en la sociedad en general. Välimaa y Hoffman (2008) explican que la sociedad del conocimiento es un espacio imaginario, un discurso que se basa en supuestos intelectuales sobre los puntos fructíferos para el análisis de las sociedades modernas. En el discurso de la sociedad del conocimiento todo lo relacionado con la producción de nuevo conocimiento debería estar interconectado, independientemente de que se trate de individuos, organizaciones o sociedades enteras. Los cambios sociales y culturales que tienen lugar en la actual sociedad, que a menudo están estrechamente vinculados a la presencia de nuevas tecnologías de la información, tienen un impacto significativo no solo en la producción de bienes y servicios, sino también sobre las interrelaciones sociales en su conjunto (Pablos Pons, 2010). Con base en los patrones actuales, se estima que el 38% de los adultos jóvenes en los países de la OCDE se graduarán de la educación terciaria por primera vez antes de los 30 años (OCDE, 2020).

Existe un cambio en el paradigma de la educación, especialmente por la “red” o internet. Según las autoras Peña y Aponte (2018) las percepciones del tiempo, el espacio y el acceso al conocimiento han sido impactados drásticamente por la red, lo cual ha fomentado una mayor interacción entre personas de diversas latitudes, con el fin de generar conexiones que impulsen innovaciones educativas en las áreas misionales. La explosión del conocimiento le ha puesto el foco a la universidad y a los diversos actores de la Educación Superior. Por su parte, Bertolin (2018) explica que gracias al surgimiento de la teoría social sobre la sociedad del conocimiento y la expansión de los mercados económicos basados en los conceptos de globalización y neoliberalismo, la Educación Superior, las organizaciones académicas y en particular las universidades obtuvieron aún más relevancia. Siguiendo esta idea, los gobiernos comenzaron a considerarlos como pilares del crecimiento económico debido a su función de ayudar a formar capital humano altamente calificado, así como investigar para la promoción de la ciencia, la tecnología y la innovación. En este contexto, los gobiernos comenzaron a implementar políticas y reformas en educación con el fin de articular carreras y sectores específicos, con enfoque en matrices económicas, sectores productivos y mercados competitivos; estas políticas y reformas generaron un proceso de estrechamiento de la idea de educación. En los países de la OCDE se cuentan con relativamente pocos profesores jóvenes (menores de 30 años), y la proporción disminuye con el nivel de educación. Los profesores jóvenes representan el 12% de la población docente en educación primaria, el 10% en la educación media y 8% en educación secundaria superior, en promedio en los países de la OCDE (2020).

Durat y Mengual-Andrés (2014) indican que los cambios más importantes en las últimas décadas han sido de orden tecnológico y organizativo; en el nivel universitario el desafío sigue siendo adoptar estos cambios de forma coherente con el fin de alcanzar objetivos transformadores y adaptativos, adecuados para la comunidad educativa y la sociedad en general. El modelo de aprendizaje en la universidad

actualmente debe responder a las expectativas y necesidades de la sociedad, y en particular debe ofrecer herramientas que facilitan la construcción de competencias y habilidades de adaptación. Bailey Moreno et al. (2017) explican que existen situaciones problemáticas ligadas al surgimiento de la sociedad del conocimiento. Las tecnologías de la información, al dinamizarse, han abierto una brecha entre las personas que pueden acceder a ella y los que no. Igualmente existen desigualdades en el acceso y participación en producción científica y artística, así como situaciones causadas por la devaluación de los títulos académicos y la inestabilidad laboral. A nivel social, se evidencia una sociedad orientada hacia el consumo y a intereses individualistas, lo cual conlleva a poca empatía y falta de solidaridad. En la educación, se observa según los autores tendencias hacia la privatización, la introducción de cambios e innovaciones pedagógicas sin haber sido planeadas o construidas desde abajo con los docentes, así como la devaluación de la pedagogía a exclusivamente el método de instrucción.

Más allá de estas situaciones problemáticas, la educación se encuentra en tensión por los requerimientos de la sociedad del conocimiento, lo que ha conllevado al surgimiento de retos y limitaciones que impactan directamente la Educación Superior. Ottone y Hoppenhayn (2007) indican que existen cuatro retos de la educación frente a la sociedad del conocimiento: el primero se refiere a que la educación está llamada a ser el contrapeso a la inequidad, logrando que más personas puedan acceder a la Educación Superior sin olvidar un componente muy importante: la calidad. El segundo reto se refiere a transformar los procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta los nuevos métodos existentes para aprender, desarrollarse y acceder a la información, que ha dispuesto la sociedad del conocimiento. Las tecnologías de la información no solo facilitan el proceso de interacción y de compartir información, sino que también, por medio de la lúdica y otras metodologías, los procesos de aprendizaje. El tercer reto hace referencia a las adaptaciones que se deben hacer desde los currículos para

poder atender las necesidades de la sociedad y los requerimientos de los mercados laborales dinámicos, así como también se requiere educar para la ciudadanía global. El cuarto reto descrito por estos autores, profundiza en la idea que la educación deberá apoyar la productividad de un país determinado, de manera masiva y que responda a las tendencias de las economías nacionales y globales. Igualmente se deberá formar en valores y competencias blandas que apoyen la competitividad pero desde una perspectiva humanista y teniendo en cuenta el dinamismo de los sectores:

En suma, una educación fluida e interactiva que genere una mente escéptica, curiosa y creativa. Estos requerimientos del nuevo proceso productivo se entrelazan con las virtudes ciudadanas de democracia y participación. Todo el esfuerzo de la transformación educativa para responder a un futuro que sea moderno, democrático y sustentable será el de no hacer de la competitividad sinónimo de barbarie y exclusión ni de la solidaridad sinónimo de pasividad e ineficiencia. (p. 15)

La universidad en este sentido deberá apoyar al desarrollo de los seres humanos, no solo desde el nivel académico, técnico y moral, sino también en relación con su función como ciudadanos en la sociedad. Rodríguez Rojo (2011) comentan en este sentido que la universidad moderna debe contribuir al desarrollo humano y sostenible de las sociedades. Esto, teniendo en cuenta que la universidad debe convertirse efectivamente en un bien público, buscando a su vez como generar un impacto positivo y sustentable en su propio contexto. Se hace necesaria la transferencia de valores universales, como la cooperación y la solidaridad para contrarrestar modelos mercantilistas y competitivos, que van en contra del desarrollo de las sociedades, especialmente en continentes como Latinoamérica.

Incluso, aspectos como el aprendizaje para toda la vida han ganado gran relevancia en los últimos años, teniendo en cuenta que hoy en día contar con un título universitario no es garantía para ubicarse laboralmente. Martínez Clares (2011) indican la importancia de aprender y formarse a lo largo de la vida e insta a pensar que

la educación no solo debe darse dentro de los ambientes institucionales, sino también en la comunidad y en el sector productivo. La educación es vista como un proceso dinámico y que no acaba nunca. En este sentido la persona se convierte en un actor proactivo de su propio proceso formativo. En este sentido la educación en la sociedad del conocimiento deberá sentar las bases para que los educandos puedan tener las herramientas que le permitan aprender y reorientarse durante toda la vida con base a sus experiencias.

Otros aspectos que se observan al analizar más en detalle el impacto de la sociedad del conocimiento en la Educación Superior, es la creciente importancia de aspectos como la ciencia, tecnología, innovación y el emprendimiento, como catalizadores a la hora de crear nuevo conocimiento y a la vez, oportunidades para los estudiantes. Temas como las investigaciones aplicadas, para la búsqueda de soluciones hechas a la medida para el entorno, se han dinamizado. Sin embargo, la universidad no puede realizar actividades de ciencia, tecnología e innovación sola; estas actividades se relacionarán directamente a su contexto e intentarán transformarlo, por medio de la generación de nuevo conocimiento. A las colaboraciones entre la universidad, la industria y los gobiernos se han fortalecido, y a esta “triple hélice” se le ha agregado una cuarta: la sociedad civil (Sierra, 2018). Es por esto que los modelos institucionales “basados en ciencia” están hoy en día en la vanguardia en modelos de gestión, al fundamentar decisiones institucionales y empresariales en datos y ciencia.

El desarrollo de las competencias necesarias para el siglo XXI y la sociedad del conocimiento también han sido objeto de discusión por parte de diversos actores. Denomy y Perry (2014) explican que se debe preparar a los docentes para poder transferir estas competencias a la futura generación, así como involucrarlos activamente en las reformas. En este sentido las autoras indican la importancia de compartir buenas prácticas en la formación y el desarrollo docente. También se hace relevante involucrar a la comunidad en las acciones formativas, con el fin de generar

un círculo virtuoso entre las acciones misionales lideradas por la universidad y las necesidades de su contexto. Lino Contreras (2011) indica además que la educación deberá promover la solución a los denominados “problemas más complejos, multidimensionales e inéditos, de alcance internacional, donde se destacan la necesidad de suministros básicos para la vida tales como el agua potable, la energía y el alimento” (p. 112). Igualmente se deberá buscar soluciones desde las funciones sustantivas para nuevas enfermedades, los problemas del medioambiente como el cambio climático, el calentamiento global, la contaminación, entre otros.

La educación en la sociedad del conocimiento se encuentra en tensión por la globalización, las tecnologías de la información, los problemas y situaciones complejas que trascienden las fronteras, así como las presiones por parte de actores como la sociedad civil y los sectores de la economía. En todo caso, la educación se está adaptando a los retos actuales, gracias a esquemas de masificación y de apoyo al acceso más equitativo a la Educación Superior. Sin embargo las brechas tecnológicas persisten, así como las dinámicas propias de las regiones y contextos, por lo cual la Educación Superior tiene el objetivo principal de responder a la sociedad donde se encuentra inmersa desde sus funciones misionales, sin dejar de lado la comprensión de su rol como actor clave en la solución a retos mundiales.

3.2 El proceso enseñanza-aprendizaje abordajes teóricos

El proceso enseñanza-aprendizaje y sus paradigmas ha sido objeto de investigación de múltiples autores a través de los tiempos, en especial en las últimas décadas.

Una de las teorías más significativas es el constructivismo, siendo Jean Piaget uno de sus más importantes representantes. Esta teoría se basa en la autonomía del ser humano en su proceso de aprendizaje, basado en su entorno y en la relación del conocimiento nuevo con el previo, creando de esta forma, nuevo conocimiento, según lo expresan las autoras Saldarriaga-Zambrano, Bravo-Cedeño y Loor-Rivadeneira (2016):

El constructivismo concibe el conocimiento como una construcción propia del sujeto que se va produciendo día a día resultado de la interacción de los factores cognitivos y sociales, este proceso se realiza de manera permanente y en cualquier entorno en el que el sujeto interactúa (p. 130).

Esta teoría se asocia con la de Ausubel sobre el “aprendizaje significativo”, en la cual según el autora Ortiz (2015) “el sujeto relaciona las ideas nuevas que recibe con aquellas que ya tenía previamente, de cuya combinación surge una significación única y personal” (p. 98). El aprendizaje significativo hace referencia en este sentido a un nuevo conocimiento generado de la relación entre información nueva con conocimiento o experiencias previas existentes.

Vygotski, con su teoría sociocultural para el aprendizaje es igualmente reconocido como uno de los grandes representantes del constructivismo. La autora Antón (2010), quien describe la teoría sociocultural en su artículo “Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua”, expone que según Vygotski, cada uno de los aprendizajes que tiene el ser humano a lo largo de su vida está estrictamente relacionados con la interacción sujeto-medio; en este sentido la colaboración con otros individuos es central en el proceso de aprendizaje. En esta interacción el lenguaje juega un rol muy importante, dado que capacita al ser humano para el uso de funciones mentales superiores, según se describe a continuación:

La teoría sociocultural intenta discernir la estrecha relación existente entre el lenguaje y la mente. Se entiende que todo aprendizaje tiene su origen en un entorno social y que el lenguaje capacita a los humanos en el desarrollo de funciones mentales superiores tales como la memoria intencional y la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional. Desde planteamientos de la teoría sociocultural, el aprendizaje es un proceso beneficioso de transformación cognitiva y social que se da en un contexto colaborativo, es decir, aprendemos al observar y participar con otros individuos y por *mediación* de artefactos culturales en actividades dirigidas hacia una meta. Las habilidades mentales superiores aparecen en primer lugar en interacción con

otras personas y/o artefactos culturales (ordenadores, diccionarios, etc.). Con el tiempo estas habilidades se interiorizan y el individuo ya es capaz de operar por sí solo, sin ayuda de otros (p.11).

Otra teoría muy reconocida en la psicología del aprendizaje, es la teoría conductista, basada en la relación entre un estímulo determinado y la respuesta obtenida. Uno de los representantes más reconocidos de esta corriente es Watson, quien expone que se puede condicionar la respuesta de un sujeto determinado influenciando el estímulo que se le da al mismo, o sea, el aprendizaje se basa en la asociación de estímulos con respuestas específicas. A continuación una de sus frases más célebres:

Dadme una docena de infantes saludables y bien formados, y mi propio mundo para criarlos, y garantizo que escogeré uno al azar y lo instruiré de modo que se convierta en el especialista que yo decida: médico, abogado, artista, empresario y, sí, a un mendigo y ladrón, sin que importen sus talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocaciones ni la raza de sus ancestros. (Watson citado por Schunk, 1997, p. 41)

Otra teoría de gran relevancia para el proceso de aprendizaje, es el denominado “condicionamiento operante” de Skinner. Según Ormrod (2005), “aquellas respuestas que son reforzadas tienden a incrementar su frecuencia. Dado que una respuesta que aumenta su frecuencia supone un cambio de conducta; desde un punto de vista conductista, el refuerzo produce aprendizaje” (p. 63). Según esta teoría, toda respuesta que recibe un refuerzo es probable que se vuelva a repetir. Según esta autora, Skinner consideraba que en el medio educativo el reforzamiento muchas veces no es coherente o no se da inmediatamente, lo cual desemboca en conductas académicas no apropiadas:

Consideraba que el reforzamiento en el aula suele producirse de manera incoherente y demasiado después de que se haya producido la respuesta deseada. Si bien los reforzadores «naturales» (por ejemplo, la oportunidad de controlar el propio entorno o el valor intrínsecamente gratificante de la asignatura), pueden reforzar en algunas

ocasiones (y por tanto incrementar) conductas académicas apropiadas, en la práctica la mayoría de los reforzadores de un aula se imponen de manera artificial. (p.91)

Otra teoría del aprendizaje de gran importancia es aquella propuesta por Jerome Bruner, uno de los representantes centrales de la corriente cognitivista. Bruner opinaba que el aprendizaje se llevaba a cabo al unir y/o relacionar elementos o experiencias. Según Guilar (2009) existen tres elementos centrales de la fase cognitivista de Bruner, el aprendizaje por descubrimiento, en donde el docente juega un rol de guía y apoya a los estudiantes en el descubrimiento de la articulación entre conceptos y procesos. Igualmente Bruner planteaba que la información debía presentarse según la estructura cognitiva presente en los alumnos. Por último, según Guilar (2009), Bruner planteaba la importancia de los currículos en forma de “espiral”, basados en volver a retomar temas y conceptos previamente definidos, pero con el ánimo de profundizar:

- a. Aprendizaje por descubrimiento. El instructor debe motivar a los estudiantes para que sean ellos mismos los que descubran relaciones entre conceptos y construyan conocimientos. [...]
- b. La información o contenidos de aprendizaje se deben presentar de una forma adecuada a la estructura cognitiva (el modo de representación) del aprendiz.
- c. El currículo, en consecuencia, debe organizarse de forma espiral, es decir, se deben trabajar los mismos contenidos, ideas o conceptos, cada vez con mayor profundidad. Los niños y niñas irán modificando sus representaciones mentales a medida que se desarrolla su cognición o capacidad de categorizar, conceptualizar y representar el mundo (p. 238).

Otra teoría de gran importancia es la ecléctica, cuyo representante más importante es Gagné. Según los autores Esteller y Medina (2009), esta teoría cuenta con elementos cognitivos y conductuales y parte del hecho de que la información es recibida por una persona determinada y es modificada sistemáticamente:

[...]el modelo de Gagné y sus procesos pueden ser explicados como el ingreso de información a un sistema estructurado donde esta información será modificada y reorganizada a través de su paso por algunas estructuras hipotéticas y, fruto de este proceso, esa información procesada produce la emisión de una respuesta. Las teorías del procesamiento de la información ofrecen a Gagné el esquema explicativo básico para las condiciones del aprendizaje. (p.60)

En cuanto al proceso de enseñanza, siempre estará articulado a la formación de los docentes, dado que una buena formación docente y un sentido e interés por la actualización y capacitación permanente son elementos que apoyan la calidad del proceso de enseñanza. Autores como Domingo (2003) exponen que los docentes deberán orientar la preparación de sus clases siempre a intentar garantizar un buen aprendizaje por parte de los alumnos, dado que la enseñanza que no llega a los estudiantes no es de buena calidad:

El simple hecho de articular perfectamente el discurso de una clase y de dotarla de contenido académico y científico no es garantía de éxito, cuando, a pesar de su esfuerzo, existan alumnos que no consigan o tengan dificultades para comprender, o bien no muestren interés por el aprendizaje de estos contenidos... Si se dan *estas "no aprendizajes"* en algunos sectores de alumnos, no se puede hablar de "enseñar bien". El profesor que se plantea reflexiva y colaborativamente este tipo de cuestiones es el único capaz de poder encontrar alguna solución, mientras que él que no se cuestiona nada, porque entiende que está en posesión de la verdad, siempre estará abocado a cometer los mismos errores (p. 5).

Para Múnera (2017), se considera pertinente revisar en este sentido no sólo el contenido, cómo se enseña y el medio de instrucción, sino también cuáles son los enfoques de aprendizaje presentes en los estudiantes:

[...]se hace necesario establecer cómo se da la mediación entre lo que el profesor enseña, cómo lo enseña y cómo lo están recibiendo los estudiantes, es decir cómo es su enfoque de enseñanza y cómo lo está interpretando desde el plano cognitivo y desde sus creencias y concepciones (p. 97).

Hernández Pina et al. (2005), opinan que existen diversos enfoques de aprendizaje, basados principalmente en dos áreas principales: la motivación y las estrategias de que un estudiante determinado utilice para aprender. También elementos como los conocimientos previos juegan un rol importante:

La forma de aproximarse al aprendizaje va a depender de los motivos y de las intenciones, de las características personales, de los conocimientos que se poseen y del uso que se hagan de los conocimientos previos; todo ello dentro de un escenario educativo determinado. De esta relación o congruencia entre intención/motivo y proceso/estrategia dependerá en gran medida el resultado de aprendizaje. (p.285)

Martínez Gómez y Cabrera Dokú (2014), exponen que la práctica docente sólo podrá cambiar cuando el docente asume un rol proactivo y no sólo se centra en la impartición y transferencia de una información determinada, sino que se concentra y piensa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes:

El auténtico cambio en la práctica pedagógica del profesor se demuestra cuando éste transforma su manera de concebir la misma, pasando de ver la enseñanza con el propósito de transmitir información a entenderla con el fin de promover el aprendizaje de los estudiantes (p. 265).

Monroy y Hernández-Pina (2014) explican que aspectos como la motivación, las concepciones del aprendizaje, los criterios de evaluación, la metodología docente y los criterios de evaluación juegan un rol en la forma de aprender de los estudiantes. En este sentido, Randhahn y Niedermeier (2017) exponen que el modelo de enseñanza aprendizaje centrado en el estudiante requiere que éstos puedan aplicar de forma activa el conocimiento obtenido en clase, que puedan pensar de forma crítica y argumentar sus decisiones. Todo esto necesita de la organización de estrategias para lograr este cometido. Siempre se deben tener en mente según estos autores, los resultados esperados de aprendizaje de la asignatura determinada, las formas de evaluación y las metodologías pedagógicas a implementar, para lograr una articulación que pueda estar alineada con la planeación de cada asignatura.

A continuación se describirá el proceso enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI y las tensiones a las que se enfrenta.

3.3 El proceso enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI: la crisis del aprendizaje

El proceso enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI se enfrenta a diversas tensiones que provienen de diferentes actores: los sectores laborales, los gobiernos, las instituciones y la sociedad. Según el Banco Mundial (2017), como efecto de la masificación de la educación, los resultados de aprendizaje para muchos estudiantes, especialmente en países con bajos ingresos, son muy pocos, lo cual afecta su posibilidad de lograr movilidad social. Esto afecta tremendamente las economías de los países, al no contar con la fuerza laboral que se requiere:

La expansión global de la educación esconde otra estadística: para millones, la educación no produce suficiente aprendizaje. Los resultados del aprendizaje en la educación básica son tan bajos, que el mundo en desarrollo se enfrenta a una crisis de aprendizaje. En muchos países de bajos ingresos, los niveles de aprendizaje son bajos en un sentido absoluto, mientras que en muchos países de ingresos medios los niveles de aprendizaje siguen estando muy por debajo de los de los países de altos ingresos. La crisis del aprendizaje afecta de manera desproporcionada a los niños de hogares pobres: es mucho más probable que abandonen la escuela sin adquirir conocimientos básicos en habilidades como alfabetización o aritmética. En última instancia, la crisis del aprendizaje se traduce en graves deficiencias en habilidades para la fuerza laboral. (p. 71).

La OCDE (2019) por su parte insta a los gobiernos a abordar los obstáculos fundamentales para el aprendizaje comprendiendo el origen de la baja participación escolar y el aprendizaje deficiente, con el fin de generar soluciones adaptadas a los contextos puntuales. Asimismo indica la importancia de trabajar desde el aula con enfoque colaborativo en el desarrollo de competencias socioemocionales y en la generación de innovaciones a la hora de implementar procesos formativos, moviéndose a modelos donde actores de la comunidad y de la sociedad jueguen un rol

y entrenando a docentes para poder implementar estas innovaciones, promoviendo su documentación con esquemas de investigación empírica.

Luna Scott (2015) indica que procesos como la globalización, las tensiones políticas y económicas y un mercado laboral complejo exponen la necesidad por parte de los gobiernos, docentes y entidades de formar a los estudiantes con las denominadas competencias del siglo XXI, como lo son el pensamiento complejo, la comunicación asertiva, entre otros:

La preparación de las y los estudiantes para el trabajo, la ciudadanía y la vida del siglo XXI supone todo un desafío. La mundialización, los adelantos técnicos, la migración, la competencia internacional, las transformaciones del mercado y los problemas políticos y aquellos relacionados con el medio ambiente en la esfera internacional impulsan la adquisición de aptitudes y conocimientos que necesitarán las personas para sobrevivir y abrirse camino en el siglo XXI. Las y los docentes, los ministerios de educación y los gobiernos, las fundaciones, las y los empleadores y los estudiosos acuñan distintos nombres para dichas cualidades: aptitudes del siglo XXI, pensamiento complejo, aprendizaje profundo, habilidades de comunicación. (p.2)

Hirschmann y Wood (2018) indican que el aprendizaje del siglo XXI se enfrenta a dos tensiones importantes: la globalización y la economía del conocimiento. Las autoras explican que las actuales presiones sobre el aprendizaje se pueden superar apoyando a los estudiantes desde su diversidad y sin querer homogenizarlos, igualmente se requiere superar las diferencias sociales y la brecha digital que se ha visto más afianzada en los últimos años, pues si bien los estudiantes son nativos digitales, no todos tienen el mismo acceso a la tecnología y al internet. Por último se resalta la labor y responsabilidad del docente como fuente de experiencia y proveedor de conocimientos para toda la vida; en este paradigma los estudiantes deben aprender a aprender como base para la construcción de conocimiento.

Martínez Gómez y Cabrera Dokú (2014) explican que la Educación Superior y por ello, los procesos enseñanza-aprendizaje que se imparten al interior de sus aulas, se

encuentran tensionados, por aspectos como los avances en las neurociencias y la masificación en el uso de las tecnologías de la información. Este panorama insta al profesor a repensar el ejercicio pedagógico y desde las intuiciones, a enfocarse en generar estructuras para apoyar este proceso. Igualmente las autoras exponen la importancia actual que se le da a los resultados de aprendizaje; esto apoya al estudiante a evidenciar las competencias con las que cuenta y de esta manera poder orientarse en un mercado laboral dinámico.

Salazar Jaramillo (2014) por su parte critica los modelos que buscan homogenizar a los estudiantes, como una tendencia global con base a estándares internacionales, por lo cual insta a los docentes a tener en cuenta el componente de la diversidad y heterogeneidad en los procesos de enseñanza. Para acentuar el problema, la demanda de habilidades está migrando a procesos cognitivos no rutinarios y habilidades interpersonales; esto indica que muchos trabajos se están erradicando gradualmente mediante la automatización e inteligencia artificial. Los sistemas educativos no tienen las herramientas para abordar estas nuevas habilidades que incluyen no solo razonamiento sofisticado y colaboración, así como habilidades de resolución de problemas, pero también la capacidad y agilidad para aprender nuevas habilidades, en el caso de que las habilidades anteriores sean reemplazadas por máquinas (Costin, 2017).

Según la UNESCO (2013) se deben priorizar en los procesos enseñanza-aprendizaje a métodos centrados en los estudiantes, así como adaptar los ambientes de formación tradicionales a aulas interactivas que promuevan y apoyen el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. La transformación del proceso en aprendizaje centrado en el estudiante se basa en la creencia de que el aprendizaje y la enseñanza de calidad deben apuntar a habilitar y empoderar a todos los grupos de personas. Puede promover activamente la comprensión y el respeto por derechos humanos; inclusión y equidad; el aprendizaje permanente; y aprendizaje basado en competencias. Estos principios están incorporados en cuatro propósitos globales para el aprendizaje:

aprender a saber, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UNESCO, 2013).

Para involucrar y enseñar de manera efectiva a los estudiantes de esta generación, los sistemas escolares deben estar equipados con los recursos de las TIC necesarios y los planes de estudio deben diseñarse para promover una colaboración en un entorno centrado en el alumno y que fomente el aprendizaje colaborativo. Como las TIC están integradas en las aulas, los futuros maestros deben tener capacitación en la utilización de estos medios educativos en los procesos de instrucción (Boholano, 2017).

Desde una perspectiva hermenéutica, el discurso del aprendizaje 21 funciona bien como una interpretación pragmática de los propósitos más amplios de la educación, los cuales reflejan la inclusión de políticas neoliberales en los sistemas educativos con el fin de preparar a personal para una economía del conocimiento globalizada. Lo que se requiere es ciudadanos preparados para el siglo XXI, que puedan solucionar problemas de manera creativa, innovadora y emprendedora, y que puedan ser capaces de contribuir al bien de la sociedad (Howard, 2018).

Esta situación conlleva a un replanteamiento de los modelos de las escuelas, los métodos docente, de evaluación, así como la estructura de los currículos y la formación docente. Los docentes en formación deben poder manejar las tensiones escritas anteriormente y proponer soluciones innovadoras adaptadas a las realidades de las regiones del mundo y necesidades de los sectores. La crisis del aprendizaje solo podrá ser superada de manera colaborativa creando estrategias apoyadas por gobiernos, entidades prestadoras de servicios educativos y la sociedad y compartiendo buenas prácticas que puedan ser adaptadas a otros contextos.

3.4 Las competencias en la educación superior

La educación superior y en consecuencia la experiencia enseñanza-aprendizaje y los enfoques pedagógicos tradicionales entran en jaque con la nueva sociedad del conocimiento y en especial como consecuencia del Proceso de Bolonia. Con la

creación del Espacio Europeo de Educación Superior se llegó a importantes reformas desde el nivel de política educativa hasta los planes de estudio y currículos de los programas académicos, creando tres titulaciones: grado, máster y doctorado. Igualmente, se han organizado las asignaturas en módulos permitiendo una mayor movilidad entre los países europeos facilitando procesos de homologación de saberes. Según Hernández-Pina et al. (2009), la implantación por parte del Proceso de Bolonia de un modelo basado en competencias, ha requerido una revaloración del conocimiento, el cual se mide ante este nuevo paradigma por la capacidad de los estudiantes de poseer una habilidad y poner en acción el conocimiento adquirido. Este modelo basado en competencias se concentra en el estudiante; el profesor asume un rol de guía y es el estudiante, fomentando su autonomía, quien construye el conocimiento en forma de habilidades requeridas por parte de la sociedad y los sectores productivos.

Lago y Ospina (2015) por su parte definen a la competencia como “potencial de respuesta de una persona desde un constructo de conocimiento, la transferencia o desempeño competente y el ámbito desde el cual se genera la evidencia para su evaluación” (p. 31). El diseño curricular por competencias según estos autores, supone un cambio de paradigma hacia los resultados de aprendizaje, donde se demandan evidencias del aprendizaje proporcionadas por los estudiantes; ya no se acumulan conocimientos sino se desarrollan habilidades y facultades personales que facilitan posteriormente el proceso de ubicación laboral. En todo caso, el diseño curricular por competencias se orienta al aprendizaje significativo y hacia modelos constructivistas.

Por su parte Contreras (2011) explica que la formación por competencias también ha apoyado el desarrollo y perfeccionamiento de los perfiles de egreso, consolidando las competencias con las que deben contar los profesionales de las diversas disciplinas, teniendo en cuenta dimensiones sociales, personales y profesionales que deberá desarrollar el futuro egresado en el marco de los planes de estudio y los programas de cada asignatura.

Según Villarroel y Bruna (2014), las competencias fomentan el acercamiento entre los egresados y los empleadores, quienes por décadas se han quejado de la desconexión existente entre la formación y la realidad que espera a los egresados en el mercado laboral, abordando los problemas y situaciones laborales no desde la teoría sino desde la realidad de las entidades y empresas, y teniendo en cuenta contextos nacionales e internacionales, como respuesta a la globalización de los mercados. Para muchos detractores del modelo basado en competencias, éste tiene fines lucrativos y políticos, tensionando a la universidad con los requerimientos del mercado y reduciéndola a intereses económicos. Incluso Díaz-Barriga (2011) explica que la formación por competencias, siguiendo un modelo práctico se aleja de una de las bases de la educación: formar a seres humanos, olvidando aspectos clave como los valores. Por otra parte, Contreras (2011) expone los beneficios de la formación basada en competencias, como lo son el aumento de la pertinencia de los programas académicos al generar una interacción permanente con los sectores productivos y la sociedad, así como se apoya el proceso de aprender y desaprender que debe fomentar la universidad. Por otra parte, para los docentes, se fomenta el perfeccionamiento pedagógico y se apoya procesos de seguimiento y evaluación permanente de los estudiantes.

A través de los años, diversos programas y proyectos han recibido subvenciones para fomentar el proceso de rediseño curricular y armonización de competencias y saberes, con el fin de responder a las necesidades planteadas en el marco del Proceso de Bolonia. Entre éstos, resalta el Proyecto Tuning (2007), el cual le apuntó a definir consensos sobre las competencias a desarrollar por parte de los estudiantes de ciertas titulaciones, teniendo en cuenta el contexto europeo. Este proyecto, el cual se ha convertido en una metodología, ha apoyado también en Latinoamérica a la definición de puntos de referencia acordados entre las diferentes instituciones participantes en el estudio, respetando asimismo la heterogeneidad de las instituciones en Latinoamérica, así como la autonomía universitaria. El Proyecto Tuning ha facilitado además debates

y discusiones sobre un espacio latinoamericano del conocimiento para identificar potencialidades y acuerdos académicos que apoyen el posicionamiento de Latinoamérica como sistema educativo regional.

El Proyecto Tuning (2007) sigue las siguientes áreas de trabajo:

- Las competencias genéricas y específicas de cada área de conocimiento.
- Los diversos enfoques y metodologías enseñanza-aprendizaje para poder facilitar y evaluar las competencias.
- Los créditos académicos y su relación con las competencias y el tiempo invertido por los estudiantes.
- La calidad como eje articulador del diseño curricular basado en competencias y facilitador del proceso de reconocimiento de saberes y titulaciones, así como de procesos de movilidad internacional.

Brewer (2013) a cargo de la Organización Internacional del Trabajo, diferencia las siguientes competencias requeridas para el mundo del trabajo:

-Competencias básicas: Estas competencias incluyen las habilidades de lectoescritura y matemática necesarias para conseguir un trabajo y satisfacer las necesidades diarias. Estas habilidades también son un requisito previo para continuar en la educación y la formación, y para adquirir habilidades técnicas que mejoren las perspectivas de obtener buenos trabajos.

-Competencias técnicas: Habilidades o conocimientos especializados necesarios para realizar deberes o tareas específicas.

-Competencias personales: Facultades individuales que impactan en los hábitos laborales como honestidad, integridad, ética laboral, entre otros.

-Competencias laborales básicas: La capacidad de aprender y adaptarse; escuchar y comunicarse efectivamente; resolver problemas de forma independiente; manejarse en el trabajo; interactuar con compañeros de trabajo; trabajar en equipos o grupos; manejar la tecnología básica, liderar con eficacia y seguir la supervisión.

Igualmente existen otros dos conceptos de relevancia para esta investigación: las

competencias transversales y blandas. El Proyecto Tuning (2007), describe a las competencias transversales como aquellas que se encuentran distribuidas a la largo del currículo, y que junto con las competencias específicas, forman a un graduado para que pueda estar a tono con las necesidades sociales dispuestas para cada área de conocimiento específico. En cuanto a las competencias blandas, éstas son definidas por Vera Millalén (2016) como “aquellas capacidades particulares que podrían mejorar el desempeño laboral, facilitar la movilidad interna, catapultar la carrera profesional y predecir el éxito laboral” (p. 56). Dewiyani (2015) explica que las competencias blandas se pueden clasificar en dos diferentes tipos: habilidades intrapersonales y habilidades interpersonales. Las habilidades intrapersonales se refieren a la capacidad del individuo para autogestionarse y desarrollar trabajos de manera efectiva, por ejemplo, manejo del tiempo, manejo del estrés y pensamiento creativo. Por otra parte, las habilidades interpersonales se definen como aquellas relacionadas con el individuo y su relación con los demás para un buen desarrollo laboral, por ejemplo: la capacidad para motivar, liderar y negociar.

Incluso en el contexto de la internacionalización, el currículo internacionalizado propende por facilitar competencias interculturales e internacionales, y según Jones (2013), por medio de los currículos internacionalizados, se pueden desarrollar habilidades profesionales específicas para las diferentes disciplinas. También Echeverría King et al. (2020) indican que las experiencias de movilidad internacional pueden fomentar el desarrollo de competencias blandas, con impactos favorables para la empleabilidad de egresados, así como para la generación de emprendimientos.

En todo caso, las competencias hacen parte del paradigma de la educación superior del siglo XXI y es menester de los países, así como de las instituciones de educación superior, atender estas tendencias y paradigmas, siempre teniendo en cuenta el contexto. Para esto, los diferentes programas académicos deben estar en interacción permanente con la sociedad, los empleadores, egresados y los diversos sectores productivos, para ir identificando competencias relevantes a ser desarrolladas en el

marco de los planes de estudio, así como para actualizar y sacar a aquellas competencias que ya no son requeridas por los sectores y el contexto, en el marco de procesos cíclicos de renovación curricular.

3.5 La educación infantil

La educación infantil es probablemente el momento más importante de la formación del ser humano, dado que se establecen las bases para el entendimiento de las sociedades, sus valores y aspectos culturales. Existen asimismo diversos términos asociados a la educación infantil, como la educación inicial o educación preescolar. Las autoras Córdoba Giraldo y Arrieta Flórez (2017) explican que la educación infantil es aquella estrategia utilizada para el desarrollo humano desde las edades más tempranas, con el fin de fortalecer habilidades y capacidades base con impacto en futuros procesos de aprendizaje y socialización:

Considerando que los primeros años de vida se convierten en la base sobre los cuales se complejiza el desarrollo humano, la educación inicial como estrategia para la promoción del desarrollo integral de la primera infancia se constituye en la oportunidad para desarrollar y fortalecer capacidades físicas cognitivas, emocionales y estéticas en los niños, las cuales contribuyen de forma directa en el proceso de aprendizaje, socialización y comunicación; y en consecuencia, en su construcción como sujetos de derechos. (p. 145)

Según la UNESCO (2019), las experiencias y entornos tempranos de los niños tienen influencias duraderas sobre su bienestar en el futuro, y una financiación adecuada de programas para la enseñanza y cuidado infantil adecuados y de buena calidad es una de las mejores y más efectivas inversiones que un país puede hacer para abordar la desigualdad, romper la transmisión de la pobreza entre las generaciones y mejorar los resultados tanto individuales como sociales más adelante en la vida los individuos. Siguiendo esta idea, la OCDE (2017) explica que la educación infantil mejora las

habilidades cognitivas de los niños, así como su desarrollo socio-emocional y puede crear la base para el aprendizaje para toda la vida y mejorar la movilidad social.

Asimismo, la educación infantil abona las bases de las actitudes que pueda tener un niño hacia el proceso de aprendizaje. Es el momento en que se motiva al ser humano en formación hacia la educación. Cabe resaltar que en la educación infantil no solo se encuentran involucrados los maestros y estudiantes, sino también los padres de los niños y la sociedad. Los padres refuerzan en casa las habilidades adquiridas dentro del aula de clase y la interacción padres-maestros es base para el avance de los niños en su proceso formativo (Domínguez Martínez, 2010). Los niños aprenden muchas veces por medio del juego o de experiencias formativas lúdicas, la música y otras expresiones artísticas.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF- (2019) explica que actualmente si bien todos los niños tienen un derecho inicial a educación y por lo tanto, a aprender, existen tres retos que truncan este proceso en diversas zonas del mundo. Estos retos son: 1) el acceso con equidad a la educación, 2) la crisis mundial del aprendizaje y 3) la educación en situaciones de emergencia. Cabe resaltar que según las proyecciones de la UNICEF, en 2030 el 63% de los niños en el mundo vivirá en países bajos y medianos bajos (UNICEF, 2019, p. 9).

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014a) la educación inicial ayuda a la creación de identidad en los niños y apoya el proceso de inserción social, reconociendo los intereses y necesidades de los niños:

La educación inicial pone en el centro de su hacer a las niñas y los niños, reconociendo las particularidades que singularizan su desarrollo infantil, por lo que las actuaciones de quienes están en interacción con ellas y ellos procuran contribuir a la construcción de su identidad, acompañándolos en su proceso de inserción y construcción del mundo propio y social. Por consiguiente, promover el desarrollo integral en el marco de la educación inicial significa reconocer a las niñas y los niños en el ejercicio de sus

derechos, saber de sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, y atenderlos mediante las actividades que implican esos intereses en sus momentos particulares de desarrollo. (p.40)

Según la Asociación de Maestros Rosa Sensat (2004) los infantes de cero a seis años son personas con derechos sociales, por lo cual se debe pensar en una educación no desde las necesidades de los niños sino desde sus potencialidades y garantizando la calidad, teniendo en cuenta que estos primeros años son los cimientos del sistema educativo y ayuda a prevenir problemas posteriores en el proceso educativo. Chaves Salas (2004) por su parte explica que los centros infantiles juegan actualmente un rol importante en el proceso de socialización de los niños, dado que las familias del siglo XXI tienen roles menos tradicionales y en la mayoría de los casos, ambos padres trabajan, lo cual conlleva a que las instituciones asuman la transmisión de valores y el desarrollo de potencialidades en diferentes áreas.

Actualmente, la educación infantil cuenta con un componente importante de la formación mediada por las tecnologías de la información (TICS), lo cual requiere que los docentes puedan utilizar las TICS para las acciones formativas. Bajo la influencia de la globalización, los sistemas educativos, desde la educación infantil hasta la Educación Superior, han estado bajo una enorme presión para reformarse. Muchos países que están experimentando reformas educativas se han referido a hallazgos y tendencias de las investigaciones internacionales para crear una nueva pedagogía que satisfaga esas tendencias (Fass et al., 2017). Viloria (2015) explica que las tecnologías de la información tienen un impacto importante no solo en los procesos de aprendizaje de los niños, sino también de sus comportamiento, estados afectivos y atención y según el autor el contexto familiar incidirá mucho en como los niños interpretan el uso de la tecnología. Asimismo y teniendo en cuenta los requerimientos de la globalización y apertura de mercados, cada vez se observan más casos de requerimientos de

bilingüismo entre los docentes de educación infantil, los cuales deberán contar con la competencias de realizar sus actividades formativas en inglés.

La educación infantil tiene como objetivo principal capacitar a los estudiantes para poder ingresar a la primaria o al “primer grado”. Según el Ministerio de Educación nacional (2014a) las acciones formativas en la educación infantil son intencionales y hacen parte de un currículo, el cual se reflexiona y estructura con base los objetivos formativos que se tengan para los niños:

Es un proceso intencional para promover el desarrollo de las niñas y los niños menores de seis años mediante acciones interrelacionadas e intersectoriales que vinculan, desde el ejercicio de educar, a los diferentes actores que se encargan de esta función (maestras, maestros y agentes educativos). Es intencional porque es sistemática, estructurada y planeada. Ello significa que las acciones propuestas por las maestras, los maestros y los agentes educativos no surgen espontáneamente o al azar, sino que se vinculan a propósitos e intenciones formativas, se organizan, se disponen, se revisan, se reflexionan y, en esta medida, se considera su pertinencia, oportunidad y calidad para los propósitos formativos de las niñas y los niños. (p. 62)

Según un estudio publicado por la UNESCO (2015) la situación de la educación infantil en América Latina y el Caribe cuenta con avances ejecutados en los últimos años por los gobiernos, sin embargo aún se observan diversos retos y oportunidades de mejora a ser revisados. El mencionado estudio indica que la matrícula en educación infantil pasó de un 55,0% en 1990 a un 66% en 2010, igualmente en términos de cobertura la región evidencia datos heterogéneos, al contar con coberturas un 90% en países como Cuba a datos de un 40% en países como Bolivia u Honduras. El estudio indica que existe una gran inequidad en el acceso a la educación pre-primaria; esto tiene un impacto principal en las familias con menores ingresos y en minorías como indígenas y personas que viven en zonas rurales. La OCDE (2017) por su parte indica que la formación de los docentes de educación infantil ha mejorado en términos de calidad,

teniendo en cuenta que en 27 de los 37 países encuestados por esta organización, los docentes deben contar con un título de pregrado para poder ejercer. Sin embargo, los salarios de los docentes están aún por debajo del promedio de otros egresados con títulos de pregrado, según los resultados del estudio. Por otra parte esta investigación indica que si bien la cobertura de la educación inicial se ha ampliado gracias a políticas públicas orientadas a este aspecto, la calidad es aún un reto.

La educación inicial es principalmente asumida por mujeres, especialmente en países Latinoamericanos. Las autoras Pinto Rodríguez y Misas Avella (2014) indican que en países como Colombia el número de mujeres que se gradúan de programas como licenciatura en educación infantil, terapia de lenguaje, nutrición y psicopedagogía muchas veces duplica al número de los hombres. Cabe resaltar que los perfiles clave en la formación de infantes varían y como se muestra no solo incluye a docentes y a las profesionales mencionadas, sino también a perfiles como pediatras y psicoanalistas. Según la OCDE (2017), la educación infantil ayuda a la inserción de las mujeres en la fuerza laboral, pues según esta organización los países con mayor participación de mujeres en la fuerza laboral son los que más usan las oportunidades de educación inicial formal para sus niños.

Martínez (2011) explica que la educación inicial apoya el proceso de desarrollo de habilidades en los niños, las cuales podrán fomentarse teniendo en cuenta el contexto determinado donde se imparte la formación, así como estará alineada con la misión y visión de la entidad educativa prestadora del servicio:

La educación inicial tiene por finalidad desarrollar una serie de habilidades cognitivas, psicomotrices, sociales y emocionales acordes con los procesos individuales de cada uno de los niños y niñas, así como con su contexto. La organización de estos aprendizajes se encuentra bajo responsabilidad de los docentes y debe responder a una visión de aprendizaje y enseñanza determinada por la institución educativa. (p.12)

Las autoras Pinto Rodríguez y Misas Avella (2014) describen cuatro pilares de la educación infantil: “el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio” (p. 110). Según Escalante et al. (2014), no se puede hablar de educación de calidad sin permitir la expresión del niño por medio de la lúdica y la recreación. Johnson et al. (2013) por su parte indican que el docente tiene el rol de guiar al niño durante el juego para convertir a la situación en una experiencia de aprendizaje significativa. Los juegos dependerán de la cultura y contexto y apoyan al desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Al revisar el aspecto del arte, Estévez Pichs y Rojas Valladares (2017) indican que es necesario desde temprana edad para el desarrollo del pensamiento, la productividad y ayuda a crear vínculos afectivos con otros niños. Azagra Solano y Giménez Chornet (2018) explican por su parte que las manifestaciones artísticas, pueden realizarse por medio de la música, así como las artes plásticas y la danza y teatro, aspectos que apoyan según los autores al desarrollo de la identidad propia y de la sociabilidad. En cuanto a la literatura las manifestaciones son amplias y diversas y van según el Ministerio de Educación Nacional (2014b) desde libros infantiles hasta tradiciones orales, que pueden incluir rondas, canciones, cuentos y leyendas propias de una cultura determinada. Según Morón Macías (2010), la literatura ayuda al niño a aprender el lenguaje y a la estructuración de la memoria, igualmente apoya al desarrollo de la creatividad y revela emociones y percepciones del mundo por parte de los niños. Ramírez Crespo y Lucas Milán (2020) por su parte indican que los hábitos lectores se deben fomentar desde la infancia, promoviendo la lectura con animaciones para atraer la atención del niño. Por último el pilar de la exploración del medio, le imprime importancia a la identificación de objetos, escenarios y adquisición de diversos conocimientos. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2015) indica que la exploración del medio ayuda a los niños a participar en el proceso de construcción de su mundo; esto significa que desde el aspecto pedagógico se debe fomentar el acompañamiento, la indagación y la formulación de preguntas, con el fin de despertar en el niño curiosidad de ver todo lo que el mundo puede ofrecerles.

Según Borroto López (2017), la exploración del medio ayuda al niño a poner en práctica sus sentidos. Según el autor la exploración “permite a las niñas y los niños cuestionarse, resolver problemas, interactuar, usar su cuerpo, indagar, conocer, ensayar, perseverar, ganar independencia” (p. 37).

En cuanto a las propuestas curriculares para la educación infantil, éstas dependerán del contexto y la normativa particular de cada país. En Colombia, la Ley General de Educación, denominada Ley 115 de 1994 contempla los siguientes objetivos para la educación infantil, los cuales son base para los diseños curriculares (Congreso de Colombia, 1994):

- a. El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;
- b. El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;
- c. El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;
- d. La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;
- e. El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;
- f. La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;
- g. El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;
- h. El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento.

i. La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y

j. La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

Según Boada y Escanola (2004), los currículos en la educación inicial deberán apuntarle al máximo desarrollo de los niños partiendo de un principio de que todos son potencialmente iguales. Se debe promover según estos autores un enfoque activo del currículo, teniendo en cuenta no solo la ciudadanía nacional sino global, con el fin de “formar un individuo dinámico, con iniciativa, creador y crítico, un descubridor y realizador, que asuma el papel protagónico como ser humano en una sociedad cambiante” (p. 18). Incluso el Ministerio de Educación Nacional (2017a) propone un currículo basado en la experiencia, el cual encuentra sentido en lo que preguntan, exploran y comunican los niños, en lugar de forzar determinados contenidos temáticos. Igualmente el currículo basado en la experiencia tiene como referencia los saberes, la formación y demás experiencias formativas importantes por parte de los docentes. La idea es establecer una relación práctica basada en el diálogo y la reflexión, entre el docente y sus infantes. Manhey Moreno (2014) por su parte indica que los currículos no deberán “homogenizar” a los niños, dado que no todos los niños quieren aprender las mismas cosas. Esta autora igualmente insta a que se deberán abrir espacios de interacción con los padres, dado que ellos deben estar directamente involucrados en el proceso formativo de los infantes.

Por su parte la OCDE (2017) expone los retos que tiene la educación inicial para los próximos años (p. 13):

-La financiación

-Formar, capacitar y retener con buenas condiciones laborales a la fuerza laboral

-Incluir a los padres en los procesos formativos

- Desarrollar lineamientos curriculares pertinentes
- Garantizar acceso con equidad a los servicios de la educación inicial
- Cerrar las brechas de conocimiento y rezago especialmente de los niños más vulnerables.

Por otra parte, otra situación que ha afectado la educación infantil es la globalización de las economías, la cual tiene un impacto directo en la educación a todos los niveles. Autores como Melendro Estefanía (2003) indican que la virtualización de la educación está transformando la educación y haciendo incluso que los padres jueguen un rol más importante en el proceso formativo de los niños. Actualmente las tecnologías de la información abren un panorama importante de posibilidades frente a recursos para las actividades, de diversas culturas y países. Martínez (2011) por su parte explica que las tecnologías de la información ayudan a potenciar el desarrollo de habilidades en los infantes, especialmente siendo guiados por los docentes o sus padres y hace énfasis en el uso direccionado de videojuegos para actividades formativas o software educativos para acciones sincrónicas en las clases. Alpízar Domínguez (2019) expone que actualmente de los medios más usados son las proyecciones audiovisuales (videos), dado que según el autor éstos permiten que los niños desarrollen sus sentidos (vista y escucha) de una mejor manera, así como fomenta la memoria y hasta la empatía.

Otro aspecto central de la globalización es la enseñanza de lenguas extranjeras desde la educación inicial y el fomento de la Interculturalidad. Valdiviezo Gaínza (2011) indica que no solo se debería hablar de educación intercultural bilingüe frente al aprendizaje del idioma inglés u otra lengua extranjera, sino también de cara a la inclusión de poblaciones indígenas y el aprendizaje de sus lenguas, así como el proceso del aprendizaje por parte de estas comunidades del español. Esto trae consigo la necesidad de contar con profesionales idóneos que cuenten con la habilidad de

enseñar inglés o las lenguas indígenas en preescolar, adaptándose al contexto y a las necesidades sociales (Fuentealba et al., 2019). Sin embargo probablemente el reto más importante de la globalización en los países latinoamericanos es, según Cornejo Espejo (2012), poder elevar la calidad de sus sistemas educativos con equidad y teniendo en cuenta con la diversidad cultural con la que se cuenta.

La educación inicial, como proceso formativo base del ser humano deberá realizarse en un contexto donde se valore al niño desde su diversidad y se le tenga en cuenta por medio del diálogo, con el fin de desarrollar acciones relacionadas con sus necesidades e intereses (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Garantizar una educación inicial de calidad y con acceso equitativo para todos es un reto especialmente en países Latinoamericanos con sistemas educativos tan complejos y desiguales, especialmente cuando los infantes no se encuentran en centros urbanos sino que viven en la ruralidad (OCDE, 2017). Frente a los desafíos asociados a la globalización que enfrentan las sociedades del siglo XXI, hace necesario que los niños aprendan y reconozcan desde temprana edad estar expuestos a culturas e idiomas diferentes. Asimismo, es deber de los docentes y los padres que los niños establezcan relaciones sanas con las tecnologías de la información. Por último, la educación infantil tendrá como referente el contexto en el que se encuentra inmersa y deberá responder a él con equidad, pertinencia y calidad.

Capítulo 4. Referentes para la presente investigación

4.1 El Certificado para la Calidad en la Internacionalización (CEQUINT) del Consorcio Europeo de Agencias de Acreditación (ECA)

Al revisar referentes internacionales de relevancia para la presente investigación encontramos que en el año 2015 el Consorcio Europeo de Agencias de Acreditación (ECA por sus siglas en inglés), emitió un documento denominado “Criterios y directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior”. Este documento, cuyo interés principal es brindar orientaciones para el aseguramiento de la calidad en todos los países que hacen parte del espacio europeo del conocimiento y “contribuir al entendimiento común del aseguramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en cualquier país y entre todas las partes interesadas” (Consorcio Europeo de Agencias de Acreditación, 2015, p.7) ha sido la base para que en el año 2015 los Lineamientos para la Medición de la Calidad en la Internacionalización, *Frameworks for the Assessment of Quality in Internationalisation* y su respectiva Guía para la Calidad en la Internacionalización en el año 2017, *Guide to Quality in Internationalization*, pudieran ser lanzadas. Estos lineamientos aplican para la revisión de estándares de calidad en la internacionalización a nivel de programa o institucional e incluso también ha sido usado para certificar la internacionalización de facultades. Según lo expuesto en los pilares de esta guía de la calidad de la internacionalización, encontramos los siguientes criterios de evaluación:

-Intended Internationalization: Este eje revisa como están planteadas las metas de internacionalización en un programa académico determinado, igualmente analiza cuales son las estrategias para monitorear el alcance de las metas propuestas y el impacto de la internacionalización en la calidad de la educación.

-International and Intercultural learning: Para este eje es central la revisión de cómo los resultados de aprendizaje interculturales e internacionales están relacionados con los objetivos de internacionalización globales del programa, cómo funciona la evaluación

de los resultados de aprendizaje interculturales e internacionales y el respectivo alcance de los mismos al culminar el programa.

-Teaching and learning: La internacionalización debe ser transversal al proceso enseñanza-aprendizaje, por esto en el marco de este eje se revisan principalmente tres elementos: el currículo, el cual deberá estar alineado con los objetivos de internacionalización del programa y los resultados de aprendizaje internacionales e interculturales. Se evalúa igualmente las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los ambientes de aprendizaje, los cuales deben coadyuvar al alcance de los resultados de aprendizajes internacionales e interculturales.

-Staff: Otro de los elementos centrales evaluados es el personal académico y administrativo, que están a cargo del programa. Este personal debe contar en el mejor de los casos con experiencia internacional, deben dominar idiomas extranjeros, contar con competencias interculturales y fungir como plataforma para que la calidad del proceso enseñanza aprendizaje, así como los demás servicios que ofrezca el programa determinado, puedan estar al alcance de todos los estudiantes.

-Students: El grupo de estudiantes adscritos al programa debe tener no solo la oportunidad de beneficiarse con aprendizaje intercultural e internacional, sino que también deberá poder acceder a servicios como movilidad académica estudiantil y otros servicios de internacionalicen su experiencia de estudio en el programa.

Además del certificado en calidad en la internacionalización, en consorcio también evalúa buenas prácticas de las instituciones, que garanticen la calidad de la internacionalización con base a los lineamientos de la calidad utilizados para la certificación. Según ECA (2020a) muchas instituciones relacionan buenas prácticas en internacionalización pero no éstas no son socializadas con otras instituciones. ECA por esto se esfuerza por evaluar y publicar buenas prácticas con la intención de compartirlas y que puedan servir como referentes para otras instituciones. El objetivo de este enfoque es actuar como un catalizador en el proceso continuo de mejora de la calidad en la internacionalización (ECA, 2020a). En la página web de ECA se

relacionan 10 buenas prácticas de internacionalización a nivel de programa académico, dos buenas prácticas de cómo mejorar una visión sistemática de la internacionalización a nivel institucional, así como una buena práctica a nivel facultad. (ECA, 2020a).

A continuación se presentan las instituciones que cuentan con el sello CEQUINT de acreditación a nivel institucional según (ECA, 2020b): La Universidad de Maastricht otorgada el 13 de marzo de 2019 y la Universidad de Wageningen certificada el 2 de julio de 2018 (ambas localizadas en Holanda).

En cuanto a las instituciones que cuentan con el sello CEQUINT de acreditación a nivel de programa según (ECA, 2020b), se relacionan en la siguiente tabla:

Tabla 1

Programas con el sello de acreditación en la internacionalización CEQUINT

Institución	Programa académico	Fecha en la que se otorgó la certificación
NHL Stenden University of Applied Sciences	Maestría en Gestión de Servicios y Hospitalidad Internacional	28-04-2020
Maastricht School of Management (MSM)	Master en Administración de Empresas	15-01-2020
University of Twente	Licenciatura en Administración de Empresas Internacionales	03-12-2019
Breda University of Applied Sciences	Licenciatura en Gestión Internacional de Instalaciones	30-10-2019
Hotel School The Hague	Licenciatura en Gestión	30-01-2019

	Hotelería Internacional	
Breda University of Applied Sciences	Licenciatura en Gestión Hotelería Internacional	30-01-2019
Amsterdam University of the Arts	Licenciatura en Música	01-09-2017
Hanze University of Applied Sciences	Licenciatura en fisioterapia	31-05-2018
Wittenborg University of Applied Sciences	Administración de Negocios Internacionales	30-03-2018
University of the Arts The Hague	Licenciatura en Música	31-08-2017

Tomado de: ECA, 2020b

Actualmente solo una institución cuenta con un sello de calidad de nivel de facultad, la cual fue obtenida por la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. La acreditación se otorgó el 6 de abril de 2017 y está vigente hasta el 5 de abril de 2022. Según ECA (2017) teniendo en cuenta los objetivos de internacionalización documentados, la facultad de educación ha implementado actividades de internacionalización efectivas, que contribuyen de manera demostrable a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. El panel de expertos aprobó la estrategia de internacionalización revisada con metas claras y bien respaldadas, y objetivos claros verificables. Se recomendó que la facultad de educación desarrolle resultados de aprendizaje interculturales e intencionados más claros relacionados con sus metas y objetivos internacionales, y preste una atención más constante al logro de los graduados de esos resultados de aprendizaje.

Los lineamientos planteados en la mencionada Guía para la Calidad de la Internacionalización, tienen como objetivo principal analizar las metas y objetivos planteados de internacionalización de programas, así como los resultados de

aprendizaje internacionales e interculturales, las formas de enseñanza para alcanzar estos resultados de aprendizaje, currículo, la formación del personal docente y administrativo, su experiencia internacional y los servicios ofertados para estudiantes, complementan su experiencia dentro o fuera del campus. Lo más importante para el panel es la coherencia entre los objetivos planteados y un camino a recorrer bien respaldado por un sistema de autoevaluación coherente y fortalecido.

4.2 El sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia

4.2.1 El concepto de calidad

El concepto de calidad en la Educación Superior se relaciona al nivel de satisfacción de los clientes o estudiantes frente a los servicios de docencia, extensión e investigación ofrecidos por una institución determinada. Rombe et al. (2016) indican que la calidad es uno de los principales factores de la excelencia empresarial, dado el impacto significativo en la sostenibilidad de una organización. La calidad es parte usualmente de la estrategia empresarial para mantener la lealtad de un tipo de cliente determinado, así como mantener el desempeño comercial general. Por su parte Schindler et al. (2015) explican que definir adecuadamente la calidad requiere una estrategia que defina objetivos y resultados centrales del proceso y una estrategia específica para identificar indicadores de calidad que se puedan utilizar para evaluar si se han logrado las metas y los resultados identificados. También requiere una cuidadosa consideración de diversas perspectivas de las partes interesadas. Siguiendo a Olmos-Gómez et al. (2020) la optimización, mejora y el desarrollo de mecanismos que garanticen la calidad educativa y, especialmente, la calidad de Educación Superior, es una herramienta de ayuda a los futuros ciudadanos que se encuentran en un período de transición con respecto a la formación para el mundo laboral. La calidad se desarrolla a través de mecanismos que permitan regular la efectividad, eficiencia, funcionalidad y confiabilidad del proceso evaluado.

Según Marín Zuluaga (2020) es función del estado garantizar no solo educación en todos los niveles para sus ciudadanos, sino también proveer los medios necesarios para que dicha formación sea impartida con calidad:

A través de la educación las sociedades transmiten el conocimiento, los hábitos, las costumbres y los valores a las personas que las integran; a su vez, la educación permite el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del ser humano. Así, la educación se constituye en un derecho fundamental y en uno de los principales bienes públicos para cualquier país. Es por esto que, el Estado tiene la obligación de garantizar una educación de calidad en todos los niveles de formación. (p. 7)

El concepto de calidad puede responder a valoraciones otorgadas por beneficiarios de los servicios o personal externo a la institución, bajo la figura por ejemplo de pares académicos. Cabe resaltar que los estándares de calidad se marcan por el contexto y cultura en los cuales se encuentra inmersa la institución. Martín Calvo (2018) explica que las dinámicas mundiales económicas han generado tensiones en la Educación Superior no solo en términos de cobertura, sino que también, al democratizar los servicios educativos, se han abierto cuestionamientos asociados a la calidad y organización de los servicios de educación prestados:

El cambio en la economía mundial generó un interés en los sistemas educativos debido a que estos delimitan las posibilidades económicas de la sociedad, lo que genera una visión burocrática, pensada en la incorporación de los individuos a la sociedad marcada por la gestión, generando a esta visión no solamente una problemática en términos de cobertura por la expansión, sino también cuestionamientos en términos de calidad y organización de los sistemas educativos. (p.6)

Siguiendo esta idea el aumento de la demanda de procesos de aseguramiento de la calidad, tanto internos como externos, ha sido vinculado a la masificación de la Educación Superior, al aumento de la inversión y las dudas sobre la posibilidad de

mantener la calidad en las nuevas circunstancias resultantes, teniendo en cuenta la importancia de la Educación Superior en la nueva sociedad del conocimiento (Loukkola y Zhang, 2010).

Sari et al. (2016) definen el concepto de aseguramiento de la calidad como el avance y la evaluación de las diversas dimensiones de un proyecto, servicio o institución para determinar si se cumplen los estándares de calidad. Ryan (2015) explica que la cultura hacia el aseguramiento de la calidad en la Educación Superior es un resultado de los procesos de globalización de las ofertas educativas de los países. Las revisiones para garantizar aseguramiento de la calidad brindan según la autora información externa proveniente de terceros, independiente, y parte de percepciones objetivas. Las revisiones ofrecen observaciones sobre instituciones, productos, programas, servicios y procesos y brindan recomendaciones para mejorar los procesos.

Hernández (2002) explica la importancia de la articulación entre las funciones sustantivas docencia e investigación y expone que para los gobiernos y las instituciones es menester garantizar la calidad de estas dos funciones, con el fin de generar programas académicos de calidad y fomentar el proceso de innovación docente. Es importante mencionar que la “función docencia tiene una relación directa con el currículo, las competencias, la evaluación, los enfoques pedagógicos y otros elementos que configuran las dinámicas educativas en las instituciones” (Gamboa et al. 2016, p. 198). Esto pone en evidencia a los docentes como eje central del proceso de calidad en las instituciones de Educación Superior.

Al observar conceptualmente el significado de la calidad a nivel de Educación Superior y sus respectivos componentes, evidenciamos que la calidad en la Educación Superior es un proceso que funciona como un eje transversal y articulador entre las diferentes áreas de una institución y cuya finalidad siempre será el mejoramiento de los procesos, tal como lo expresan Lago et al. (2012):

La calidad no es fácilmente definible y, como se dijo anteriormente, es un concepto multidimensional, una aproximación al concepto de calidad se consigue, a través del concepto de aseguramiento de la calidad, el cual implica que todas las políticas, sistemas y procesos estén dirigidos a asegurar el mantenimiento y enriquecimiento de la calidad de la oferta educativa entre de una institución. (p.18)

A continuación se presenta la normativa que fundamenta la calidad de la Educación Superior en Colombia.

4.2.2 Normativa de soporte a la calidad en Colombia

Al revisar la normativa que soporta la calidad en la educación, se evidencia que este aspecto adquiere relevancia con la Constitución Política de Colombia (República de Colombia, 1991), la cual establece la educación como un derecho público con una importante función social, donde el estado juega un rol como responsable de establecer la normativa correspondiente para regular la educación; asimismo se establece que el estado deberá vigilar la educación con el fin de garantizar la calidad en el servicio educativo:

ARTÍCULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a

los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (p. 36)

Asimismo, en el artículo 68 de dicha constitución se explica que además de los servicios públicos de educación, se podrán ofertar servicios privados, los cuales deberán guiarse por normativa específica creada por el estado para su creación y gestión. El artículo 68 también indica que las personas pertenecientes a minorías étnicas tendrán derecho a recibir una educación que respete sus valores y tradiciones ancestrales y culturales. Por su parte el artículo 69 de la constitución hace hincapié en la importancia de la autonomía universitaria, bajo la cual las instituciones de Educación Superior podrán crear normativa interna para regularse, la cual deberá articularse a las leyes y lineamientos nacionales. Igualmente este artículo explica que el estado establecerá mecanismos de financiación para mejorar el acceso a la Educación Superior por parte de más colombianos, así como se indica que el estado establecerá los lineamientos para el fomento de los procesos de investigación en universidades tanto públicas como privadas.

Seguidamente, en la Ley 30 de 1992 (Congreso de Colombia, 1992), se procede a generar normativa directa para la gestión de la Educación Superior en Colombia. Se realza nuevamente la autonomía universitaria y se presenta al Ministerio de Educación Nacional como organizador y gestor de los procesos de inspección y vigilancia para las instituciones de Educación Superior. Se describen los tres tipos de instituciones de educación superior colombianas: las instituciones técnicas profesionales, las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y las universidades. En el capítulo 7, artículo 31, se establece que el estado deberá promover la generación de acciones que garanticen la calidad de los programas ofertados en la Educación Superior: “Propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior” (p. 6). En esta ley se crea también al Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el cual es un

organismo del orden nacional administrado por el Ministerio de Educación, cuyas funciones principales son planificar y asesorar al gobierno nacional frente a temas de relevancia a la educación. Igualmente se crea el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el cual principalmente cuenta con funciones asociadas a la gestión de pruebas estatales para el ingreso a la Educación Superior, igualmente realiza estudios de interés sobre la temática, así como gestiona datos e información para el sistema de Educación Superior colombiano. Asimismo, se establece el denominado “Sistema Nacional de Acreditación” (SNA), el cual se refiere a una serie de políticas, lineamientos, procesos y organismos que apoyan y evidencian ante la sociedad que las instituciones y los programas cuentan con requisitos determinados para garantizar su calidad. Por último, gracias a esta ley se fortalece el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex), el cual otorga becas y apoyos económicos para que colombianos puedan acceder a la Educación Superior en Colombia, así como socializa y gestiona apoyos para poder realizar estudios (formales e informales) en el exterior.

En la ley 115 de 1994, la cual figura como la ley general de educación, se profundiza en lineamientos de relevancia para un sistema de Educación Superior como lo es la importancia de la etnoeducación en un país multicultural y multiétnico como Colombia (Congreso de Colombia, 1994). Según esta ley la etnoeducación respetará las tradiciones culturales y ancestrales, la lengua propia y dependerá del contexto a ejecutarse. Dentro de las normas generales, esta ley establece que el Ministerio de Educación Nacional deberá generar cada 10 años un plan decenal de educación, con lineamientos para ser seguidos por parte de los actores del sistema de educación en Colombia. Igualmente esta ley en su artículo 74 establece que el Ministerio de Educación Nacional deberá crear un sistema de acreditación de la calidad, así como un sistema de información, para la educación formal y no formal.

En el Decreto 2230 de Agosto 8 de 2003 (Presidencia de Colombia, 2003), se modifican las dependencias al interior del Ministerio de Educación, generándose una Dirección de Calidad en la Educación Superior adscrita al Viceministerio de Educación Superior. Esta dirección se encarga de generar lineamientos para procesos de autoevaluación y aseguramiento de la calidad de instituciones y programas, desarrollar estudios sectoriales que apoyen el desarrollo de la calidad de la Educación Superior colombiana, gestionar los organismos asesores para procesos de aseguramiento de la calidad, así como generar lineamientos base para otorgar registros calificados para programas de pregrado y posgrado en Colombia y consolidar base de pares académicos para el proceso de revisión de los estándares de calidad en instituciones y programas. En este decreto también se describen las funciones de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces) a saber:

[...] orientación del aseguramiento de la calidad de la educación superior, la evaluación del cumplimiento de los requisitos para la creación de instituciones de educación superior, su transformación y redefinición, sus programas académicos y demás funciones que le sean asignadas por el Gobierno Nacional. (p. 19)

Este decreto fue derogado por el Decreto 4675 de 2006 (Presidencia de Colombia, 2006a), generando dos subdirecciones adscritas a la Dirección de Calidad de Educación Superior: La Subdirección de Aseguramiento de la Calidad y la Subdirección de Inspección y Vigilancia. Según este decreto, son funciones de la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad:

26.1. Apoyar a la Oficina de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación Nacional, en la formulación de aspectos académicos de los convenios interinstitucionales que sirvan de soporte para la oferta de programas académicos, así como de los convenios que permitan la oferta de éstos por instituciones extranjeras.

26.2. Convalidar títulos de educación superior otorgados por instituciones de educación superior extranjeras, para efectos académicos y legales en el territorio nacional.

26.3. Apoyar al Consejo Nacional de Acreditación, CNA, en la ejecución de sus funciones.

26.4. Coordinar con el apoyo de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la educación superior, Conaces, el proceso de evaluación para la creación y funcionamiento de Instituciones de Educación Superior, Seccionales y programas, así como sus transformaciones y modificaciones y su registro en el Sistema Nacional de Información de Educación Superior, SNIES.

26.5. Administrar el Banco de Pares Académicos que apoyarán al Ministerio de Educación Nacional en la evaluación de las instituciones de educación superior y de sus programas y en general en todos aquellos trámites en los que se requiera su participación.

26.6. Apoyar a los organismos asesores del Gobierno Nacional en materia de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

26.7. Coordinar los grupos de apoyo requeridos por los entes asesores en los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

26.8. Proponer pautas sobre la nomenclatura de los programas académicos y las instituciones de educación.

26.9. Las demás funciones asignadas que correspondan a la naturaleza de la dependencia.

En 2004, el Ministerio de Educación Nacional, por medio de la resolución 183, generó lineamientos para la organización de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces). Esta resolución fue derogada en 2008 por la resolución 734 del 14 de febrero de 2008 y años después, en 2012, nuevamente por la resolución 5290 de 2012. Se establece que el Conaces

funciona por salas, en las cuales se cuenta con un número entre tres y cinco comisionados a saber:

- Sala de Ciencias de la Salud.
- Sala de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación.
- Sala de Trámites Institucionales.
- Sala de Agronomía, Veterinaria y Afines.
- Sala de Ciencias Económicas y Administrativas.
- Sala de Ciencias Físicas, Naturales y Exactas.
- Sala de Ingenierías.
- Sala de Artes y Arquitectura.
- Salas Interdisciplinarias.

Por su parte el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) emite por medio del Acuerdo 02 de 2005 los lineamientos para la integración y las funciones del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). En este acuerdo se establecen las condiciones para poder ser elegido como miembro del (CNA) así como se explica que es competencia de este organismo promover la política de acreditación que se encuentre en vigencia y orientar a las instituciones de educación colombianas para ejecutar los procesos de autoevaluación de cara a la acreditación:

ARTÍCULO 8°. Compete al Consejo Nacional de Acreditación promover y ejecutar la política de Acreditación adoptada por el Consejo Nacional de Educación Superior y coordinar los respectivos procesos; por consiguiente, orientará a las instituciones para que adelanten su autoevaluación, adoptará los criterios de calidad, instrumentos e indicadores técnicos que habrán de aplicarse en la evaluación externa, designará los pares académicos que han de practicarla, atenderá sus consultas, oír a la Institución y hará la evaluación final, que remitirá al Ministerio de Educación Nacional o, si fuere del caso, a la Institución de Educación respectiva con las recomendaciones pertinentes. (p. 3)

Otro aspecto relevante a mencionar en los procesos normativos de la Educación Superior colombiana para el mejoramiento de la calidad educativa, es la reglamentación del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), por medio del Decreto 1767 de 2006 (Presidencia de Colombia, 2006b). El SNIES le permite a cualquier persona que lo consulte acceder a datos e información estadística importante asociada a procesos de educación superior, como lo son los programas con registro calificado y acreditación por ejemplo en todo el país. El SNIES se nutre con datos e información remitida por parte de las Instituciones de Educación Superior en el marco de plazos y fechas establecidas. Este sistema de información cuenta igualmente con datos sobre las instituciones con licencia para funcionamiento. Son objetivos del SNIES, según lo establecido en el mencionado decreto:

Artículo 3º. *Objetivos específicos.* Son objetivos específicos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES:

- a) Constituirse en el sistema de información de referencia de la educación superior, que permita orientar a la comunidad con información oportuna y confiable para la toma de decisiones;
- b) Consolidar información con el fin de compilar estadísticas e indicadores para el análisis y diagnóstico permanente de las condiciones y características de las instituciones y los programas de educación superior;
- c) Brindar al país y a la comunidad internacional información para realizar los procesos de planeación, gestión y evaluación del sector;
- d) Facilitar, a las Instituciones de Educación Superior, el manejo de su propia información con el fin de lograr y desarrollar la adecuada planeación y control de sus actividades;
- e) Propender por la articulación y flujo de información en línea entre el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, y los demás sistemas de información de los sectores educativo, productivo y social;

- f) Unificar conceptos y procesos que permitan el análisis y la comparación de la información;
- g) Promover, al interior de las instituciones de Educación Superior, la automatización de los procesos de reporte de información al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, a través del uso de tecnologías de la información que apoyen la modernización del sector;
- h) Permitir el ejercicio de las funciones del Ministerio de Educación Nacional, en particular la de inspección y vigilancia.

En 2008, por medio de la Ley 1188 de 2008, se reglamentó en Colombia el uso del denominado “registro calificado” por medio del cual se establecen las condiciones mínimas de calidad para el funcionamiento de programas académicos en Colombia de manera general, dado que según esta ley el Ministerio de Educación Nacional, en conjunto con las instituciones de Educación Superior debía generar características específicas de calidad para los programas de Educación Superior (Congreso de Colombia, 2008). El Ministerio de Educación Nacional (2019a), describe al registro calificado como un requerimiento obligatorio para que las instituciones puedan ofrecer programas académicos en Colombia:

El registro calificado es un requisito obligatorio y habilitante para que una institución educación superior, legalmente reconocida por Ministerio Educación Nacional, y aquellas habilitadas por la Ley, pueda ofrecer y desarrollar programas académicos de educación superior en territorio nacional, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 1 de la Ley 1188 de 2008. (p. 5)

La obtención de un registro calificado genera una articulación interna con el SNIES, por lo cual los programas reciben un código determinado y son asumidos dentro del sistema de información. Cabe resaltar que para la obtención de registros calificados para programas académicos, se debe demostrar también ciertas condiciones de

calidad a nivel institucional, las cuales son descritas en normativas generadas en años posteriores (Ministerio de Educación Nacional, 2019b).

El registro calificado en Colombia tiene similitud con lo que se conoce en otros países como licencias de funcionamiento y es de carácter obligatorio para ofrecer cualquier programa académico de pre o posgrado a nivel nacional. El proceso de requerimiento de registro calificado se realiza de por parte de las IES ante el Ministerio de Educación Nacional. Como se mencionó anteriormente, las bases normativas del registro calificado se encuentran consignadas en la ley 1188 de 2008, la cual ha sido reglamentada por diversos decretos, entre los cuales se relacionan el Decreto 1295 de 2010, el cual luego fue compilado en el Decreto 1075 de 2015, seguido del Decreto 1280 de 2018 (el cual no entró en vigencia) y el Decreto 1330 de 2019 (Murillo-Vargas et al., 2020). A continuación se relacionan las condiciones tanto institucionales como a nivel de programa académico, para la asignación de registros calificados en Colombia, con base a lo consignado en el Decreto 1330 de 2019, el cual se encuentra vigente (Ministerio de Educación Nacional, 2019a):

Tabla 2

Condiciones institucionales y de programa para obtener registro calificado en Colombia

Condiciones institucionales	Condiciones programa académico
1. Mecanismos de selección y evaluación de estudiantes y profesores a) Mecanismos de selección y evaluación de estudiantes b) Mecanismos de selección y evaluación de profesores	1. Denominación del programa
2. Estructura administrativa y académica a) Gobierno Institucional y rendición de cuentas. b) Políticas Institucionales	2. Justificación del Programa

c) Gestión de la Información d) Arquitectura Institucional	
3. Cultura de autoevaluación	3. Aspectos Curriculares a) Componentes formativos b) Componentes pedagógicos c) Componentes de interacción d) Conceptualización teórica y epistemológica del programa e) Mecanismos de evaluación
4. Programa de Egresados	4. Organización de las actividades académicas y proceso formativos.
5. Modelo de Bienestar	5. Investigación, innovación y/o creación artísticas y cultural
6. Recursos suficientes para garantizar el cumplimiento de las metas	6. Relación con el sector externo
a) Gestión del Talento Humano	7. Profesores
b) Recursos físicos y Tecnológicos	8. Medios Educativos
c) Recursos financieros	9. Infraestructura física y tecnológica

Tomado de: Ministerio de Educación Nacional, 2019a

Según una cartilla publicada por parte del Ministerio de Educación Nacional, las condiciones institucionales básicamente fundamentan y le dan un sustento especialmente en términos de gobierno institucional y recursos, a las condiciones de programa. La institución en este sentido deberá evidenciar que su misión y visión son coherentes con su estructura, modalidad(es) en la(s) que se imparte la formación y que las facilidades con las que cuenta apoyan al desarrollo de las formaciones y de la comunidad académica (Ministerio de Educación Nacional, 2019b):

Son las características necesarias a nivel institucional que facilitan y promueven el desarrollo de las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión de las Instituciones. Estas características se deben cumplir en coherencia

con su naturaleza jurídica, tipología, identidad y misión institucional y también en las distintas modalidades (presencial, a distancia, virtual, dual u otros desarrollos que combinen e integren las anteriores) de los Programas que oferta. Todo lo anterior en procura del fortalecimiento integral de la Institución y la comunidad académica, en el marco de la transparencia y la gobernabilidad. (p.2)

A continuación se describen las condiciones de calidad para la obtención de registros calificados para los programas académicos en Colombia, según lo expuesto en el Decreto 1330 de 2019, por parte del Ministerio de Educación Nacional (2019a):

Denominación del Programa: En este aspecto se especificará el nombre del programa, el nivel académico a certificar, los contenidos curriculares y el perfil de egreso, de acuerdo a las normas vigentes.

Justificación del Programa: La institución deberá sustentar la pertinencia y relevancia del programa con base a los requerimientos de los sectores productivos y de la sociedad, así como deberá fundamentar sus contenidos curriculares, perfil de egreso y modalidad en las investigaciones realizadas, teniendo en cuenta el contexto nacional e internacional.

Aspectos curriculares: La institución deberá gestionar contenidos curriculares acordes con las necesidades de los sectores, visión de la institución y de consonancia con la modalidad del programa (presencial, virtual, a distancia, entre otros modelos). Deberá incluir información sobre los componentes formativos, los métodos de evaluación, componentes de pedagógicos y de interacción con actores externos, así como el fundamento teórico del programa.

Organización de las actividades académicas y proceso formativos: Se deberán determinar las actividades académicas a realizarse, así como el orden y la jerarquización de estas actividades. Igualmente se determinarán el número de horas

de las actividades académicas y el número de créditos de acuerdo con la normatividad vigente.

Investigación, innovación y/o creación artísticas y cultural: La institución deberá contar con programas que fomenten las actividades de ciencia, tecnología e innovación, así como el desarrollo artístico, de acuerdo con la naturaleza del programa e identidad institucional. Se deberán fomentar los enfoques disciplinarios, inter- y multidisciplinarios.

Relación con el sector externo: El programa deberá contar con estrategias para poder insertar y vincular al programa académico con el sector productivo, sociedad y comunidad en general, en consonancia con la tipología del programa, la modalidad de impartición de la formación y la identidad de la institución.

Profesores: El programa deberá evidenciar que cuenta con un grupo de docentes que tiene la formación, experiencia y dedicación idónea para impartir clases en ese programa específico. Se debe evidenciar asimismo una estrategia de desarrollo docente y de permanencia en la institución.

Medios educativos: La institución deberá contar no solo con dotaciones de ambientes, mobiliario, equipos, etc. físicos, sino también tecnológicos que permitan el desarrollo de las actividades formativas, investigación y extensión. Igualmente deberá capacitar a su comunidad en el uso de estos medios educativos, así como deberá mantener y actualizar estos medios en el tiempo.

Infraestructura física y tecnológica: La institución deberá contar con ambientes tanto físicos como virtuales para el desarrollo de las actividades enmarcadas en los procesos misionales del programa.

Cabe resaltar que los registros calificados se otorgan por siete años, según lo expuesto en el Decreto 1330 de 2019. Uno de los aspectos centrales del mencionado

decreto, es la importancia que le otorga a los sistemas de aseguramiento de la calidad de las instituciones. La idea es que las instituciones sean capaces de orientarse al mejoramiento continuo y que cuenten con un conjunto de políticas, programas y actores internos que trabajen por este fin común de manera sostenible en el tiempo. Igualmente una institución con un sistema interno de aseguramiento de la calidad consolidado, fomenta la rendición de cuentas ante la comunidad interna de la institución y a la sociedad. Un sistema fortalecido de aseguramiento de la calidad deberá contar con un esquema de sistematización de datos e información, mecanismos que ejecuten procesos de autoevaluación de manera periódica que deriven en informes y en acciones de mejora, una relación estrecha del sistema de autoevaluación con planeación y el presupuesto general de la institución, herramientas para visibilizar los avances en el cumplimiento de las acciones de mejoramiento trazadas, así como informes y otro tipo de mecanismos que recojan retroalimentación de la comunidad académica de cara a acciones de mejoramiento (Ministerio de Educación Nacional, 2019b):

La Institución deberá contar con un Sistema de Aseguramiento Interno de la Calidad, entendido como el conjunto de instancias, actores y procedimientos definidos por el marco normativo institucional vigente y articulado por medio de políticas y procesos diseñados con el propósito de asegurar la calidad de las Instituciones y de sus Programas. Este Sistema Interno promueve en las Instituciones los procesos de autoevaluación, auto regulación y el mejoramiento de las funciones sustantivas para contribuir al avance y fortalecimiento de su comunidad y sus resultados académicos, bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad. (p. 9)

4.2.3 Organización del sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia

El Decreto 1075 de 2015 del Ministerio de Educación Nacional, expone que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad se trata de una relación de instancias e instituciones, encargadas de trabajar de manera colaborativa y asegurar la calidad de instituciones y

programas en Colombia, generando una cultura de la autoevaluación en las funciones misionales de las instituciones (Ministerio de Educación Nacional, 2015):

Es el conjunto de instituciones e instancias definidas por el marco normativo vigente, que se articulan por medio de políticas y procesos diseñados, con el propósito de asegurar la calidad de las instituciones y de sus programas. Este sistema promueve en las instituciones los procesos de autoevaluación, autorregulación y mejoramiento de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión, contribuyendo al avance y fortalecimiento de su comunidad y sus resultados académicos, bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad.

Según el Ministerio de Educación Nacional (2020), el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Colombia se basa en tres pilares: información, evaluación y fomento. El pilar de la información se alimenta de los cuatro sistemas de información públicos de la Educación Superior colombiana: el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), el cual ofrece información sobre las instituciones activas en Colombia y los programas ofertados, el segundo sistema de información se denomina “Observatorio Laboral para la Educación”, el cual brinda información sobre los graduados de instituciones de Educación Superior colombianas y relaciona datos relevantes entre las necesidades del mundo laboral con la oferta de Educación Superior. El tercer sistema de información se denomina Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad (SACES), en el cual reposa la información reportada por parte de las instituciones para acceder a un registro calificado y por último el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), el cual contiene información para determinar el riesgo de deserción por parte de los estudiantes.

El segundo pilar, denominado “evaluación” se ejecuta por medio de pares académicos, así como organismos asesores de apoyo. Se evalúan a las instituciones en el proceso de su creación, así como periódicamente para la obtención y renovación del registro

calificado de cada programa. Igualmente, por medio del pilar de evaluación se le busca hacer seguimiento al conocimiento adquirido por parte de los estudiantes en su paso por la universidad, por lo cual los estudiantes deben tomar los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES), el cual es un indicador clave sobre el estado de la formación a nivel de Educación Superior en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Murillo-Vargas et al. (2020) explican que existen dos organismos asesores del pilar de evaluación, los cuales son la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

En el tercer pilar, el cual lleva por nombre “fomento” el Ministerio apoya a aquellas instituciones que requieren acompañamiento en el proceso de evaluación, así como genera acompañamiento para planes de mejoramiento en IES que no hayan podido obtener registros calificados e igualmente se desarrollan proyectos y programas con impacto en el mejoramiento de la calidad de los programas en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

El Sistema de Aseguramiento cuenta igualmente con actores, los cuales se encargan de ejecutar y seguir los lineamientos para la calidad. Según lo planteado en el artículo 2.5.3.2.1.3 del Decreto 1075 de 2015, son actores del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior:

- a) Ministerio de Educación Nacional
- b) Ministerio de Salud y Protección Social
- c) Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación
- d) Consejo Nacional de Educación Superior - CESU
- e) Consejo Nacional de Acreditación - CNA

- f) Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CONACES
- g) Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES
- h) Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior “Mariano Ospina Pérez” – ICETEX
- i) Comisión Intersectorial para el Talento Humano en Salud
- j) Las Instituciones de Educación Superior y aquellas habilitadas por la ley para ofrecer y desarrollar programas de educación superior
- k) La comunidad académica y científica en general
- l) Pares académicos
- m) Todos aquellos entes que intervienen en el desarrollo de la educación superior

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Colombia se ha retroalimentado de modelos exógenos. Cabe resaltar que según Murillo-Vargas et al. (2020), un gran referente del sistema de aseguramiento de la calidad colombiano ha sido el sistema chileno, no solo desde el aspecto normativo, sino también desde la estructura del sistema:

En estos referentes para Colombia es significativa la situación actual del sistema chileno, debido a que es reconocido como el referente para muchos de los desarrollos anteriores, que incluyeron no solo los pilares normativos, sino algunos aspectos de estructura. Lo que se puede extraer del sistema chileno en la actualidad, es que, aunque tuvo una gran evolución hace algunos años, en la actualidad no es tan evidente, como tampoco lo es el impacto de los procesos de acreditación en la educación superior. (p. 5)

Diversos autores como Silva Bautista et al. (2014) indican la importancia de contar con sistemas de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones, que respondan

a los requerimientos nacionales de cara a procesos de autoevaluación o acreditación. Según estos autores, son componentes del sistema de aseguramiento de la calidad interno el “gobierno institucional”, conformado por directivos y consejos superior y académico, un segundo componente es la “ejecución” al cual se involucran todos los procesos asociados a la ejecución de las áreas misionales (formación, investigación y extensión), así como un último componente denominado “apoyo administrativo y financiero” con el fin de demostrar como la institución gestiona sus recursos, docente e infraestructura. El Consejo Nacional de Educación Superior (2020) explica que el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior se enfoca en la adaptación de las transformaciones permanentes que deben sufrir las instituciones de Educación Superior, con el fin de estar a tono con las dinámicas de las sociedades y los sectores productivos; los modelos de aseguramiento de la calidad deberán conllevar en este sentido a la acreditación como compromiso social:

Que la definición de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior indica la importancia de la transformación continua de las Instituciones de Educación Superior, así como de los programas académicos para atender a los cambios sociales, culturales y ambientales, y que desde esa perspectiva se busca que la acreditación sea un reconocimiento a los programas académicos y las instituciones que realizan un esfuerzo adicional en su compromiso con la calidad de la educación superior. (p. 4)

Por su parte Marín Zuluaga (2020) expone que en los modelos de aseguramiento de la calidad se cuenta con tres articuladores principales: el estado, las instituciones y las entidades o agencias acreditadoras. En Colombia la agencia encargada de la acreditación nacional es el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y en el caso de la obtención de registro calificado, es la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) la entidad que apoya el proceso. Las acciones lideradas por estos actores se orientan al mejoramiento de la calidad de las instituciones y programas en Colombia:

En el aseguramiento de la calidad intervienen: el Estado; las Instituciones de Educación Superior, mediante procesos de autoevaluación y proveyendo el recurso humano de pares evaluadores que acompañan los procesos de evaluación externa; y entidades acreditadoras, que bien pueden ser estatales o privadas. Estos tres actores desarrollan acciones encaminadas a la promoción, gestión, mejoramiento permanente de la calidad de las instituciones y programas de educación superior, y a la evaluación del impacto en la formación de los estudiantes y en el desarrollo de la sociedad. (p. 7)

Por último, de cara a homogenizar los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y el Nacional de Acreditación, el Consejo Nacional de Educación Superior-CESU- (2020), se recomienda una articulación al interior de las instituciones desde los sistemas propios de autoevaluación, igualmente a partir de las instancias de evaluación como el CONACES y el CNA, generando procesos y políticas de aseguramiento de la calidad de manera coordinada. La articulación también se facilita durante los trámites de evaluación, retroalimentando información de registro calificado y acreditación entre ambas instancias y desde el aspecto de la temporalidad, teniendo en cuenta la vigencia asignada del registro calificado, así como aquella establecida para la acreditación de calidad.

A continuación se revisará la gestión de procesos de acreditación en Colombia.

4.2.4 La acreditación de programas en Colombia

Según Correa (2016) la acreditación se trata de un acto por medio del cual el estado realiza un reconocimiento especial ante instituciones o programas, el cual da fe sobre la calidad de su organización y funcionamiento. Igualmente según la autora por medio de la acreditación se compara gracias a la figura de los pares académicos, la formación impartida frente a aquella que es ideal o deseable ante la comunidad académica. La acreditación de programas en Colombia es voluntaria y es una forma de rendición de cuentas ante la sociedad sobre la calidad educativa, así como también

de los docentes y servicios que ofrece una institución determinada (Ministerio de Educación Nacional, 2019b):

[...] la Acreditación en Alta Calidad es un proceso voluntario y tiene como objetivo fundamental garantizar a la sociedad que las Instituciones de Educación Superior, que hacen parte del Sistema, cumplen con los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos. (p. 12)

Hernández-Pina (2014) explica que las acreditaciones pueden darse a nivel de programas académicos de pregrado, maestría o doctorado. Garzón Daza (2019) indica que la acreditación es uno de los objetivos de la normativa de aseguramiento de la calidad colombiana, la cual tiene como mediador al Ministerio de Educación Nacional y cuyas protagonistas centrales son las instituciones de Educación Superior. Siguiendo esta idea, las IES son clave para la implementación de sus funciones misionales bajo esquemas que garanticen la calidad de la academia y que respondan a los retos de las sociedades actuales. Dias Sobinho (2007) por su parte explica que la acreditación cuenta se encuentra en tensión al estar atada a resultados objetivos y medibles puntuales pero desconociendo procesos, valores y contextos determinados.

Según el Consejo Nacional de Educación Superior (2020), son actores del Sistema Nacional de Acreditación en Colombia:

- a) Ministerio de Educación Nacional
- b) Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación
- c) Consejo Nacional de Educación Superior - CESU
- d) Consejo Nacional de Acreditación - CNA
- e) Las instituciones que optan por la acreditación
- f) Las comunidades académicas y científicas
- g) Los pares académicos (p. 16)

Actualmente y según información consultada en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2020a), 87 instituciones de Educación Superior se encuentran acreditadas a nivel institucional. Cabe resaltar que Colombia cuenta actualmente según este sistema de información con 378 Instituciones de Educación Superior. En cuanto a programas de Educación Superior, en Colombia se cuentan con 11.650 programas que cuentan con registro calificado vigente, entre pre y posgrado. De esta cifra, 1722 se encuentran acreditados (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, 2020b).

Según la OCDE (2016), los sistemas de aseguramiento de la calidad deberán promover equidad, relevancia, eficiencia y la garantía de estándares mínimos para proporcionar a los estudiantes una educación de calidad. Asimismo, deberá articular a diversos actores en los procesos de aseguramiento de la calidad, especialmente a estudiantes y empleadores. También se recomendó tener en cuenta la diversidad de las instituciones y sus contextos, así como fortalecer la transparencia y el rendimiento de cuentas. La OCDE (2016) expuso que Colombia debía enfocar sus sistemas de aseguramiento de la calidad y acreditación al reconocimiento de la diversidad de sus proveedores de educación terciaria. Igualmente se instó a promover un sistema de aseguramiento de la calidad donde las pasarelas entre la educación vocacional y la Educación Superior fueran posibles bajo estándares y caminos claros para todos los interesados. Igualmente la OCDE sugirió al gobierno de Colombia la promoción en las instituciones de Educación Superior de una cultura cíclica orientada al mejoramiento de la calidad.

Actualmente el Consejo Nacional de Educación Superior (2020), en consonancia con los demás actores del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y junto con del Consejo Nacional de Acreditación, han actualizado los estándares para la acreditación. A continuación se presentan y describen los factores para la acreditación de los programas académicos:

a) Proyecto educativo del programa e identidad institucional: Un programa académico con alta calidad cuenta con una cultura propia orientada al mejoramiento continuo, tiene sus referentes epistemológicos y pedagógicos bien determinados y se encuentra en coherencia con políticas institucionales; todos estos elementos se consignan en el proyecto educativo del programa, así como se evidencia la relevancia del programa ante la comunidad académica y la sociedad.

b) Estudiantes: Desde el factor de los estudiantes se deberá permitir el desarrollo integral de los estudiantes durante el proceso formativo. El aprendizaje se consolida por medio de resultados de aprendizaje en consonancia con la identidad y propuesta del programa.

c) Profesores: Un programa de calidad cuenta con una política de desarrollo, retención y clara vinculación de sus profesores, fomentando el desarrollo integral de los mismos y realizando seguimiento y acompañamiento pedagógico de cara a un mejoramiento de la calidad de la formación, actualización y cualificación permanente.

d) Egresados: los egresados de un programa de calidad deberán tener un impacto en el medio y en la sociedad, favoreciendo el desarrollo económico y social del entorno donde se desempeñan.

e) Aspectos académicos y resultados de aprendizaje: un programa académico de calidad cuenta con reconocimiento de la comunidad académica nacional e internacional y realiza una formación orientada a resultados de aprendizaje teniendo en cuenta las tendencias más relevantes de cada disciplina, objetivos institucionales, así como referentes internacionales teniendo en cuenta lineamientos institucionales de cara a procesos de diseño curricular.

f) Permanencia y graduación: un programa de calidad deberá contar con programas que eviten la deserción estudiantil y apoyen a los estudiantes a graduarse, teniendo en cuenta lineamientos institucionales y nacionales frente a esta materia.

g) Interacción con el entorno nacional e internacional: se deberá darle prioridad a la cooperación con entidades nacionales e internacionales, con el fin de facilitar procesos misionales con personal foráneo, así como facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras.

h) Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación, asociados al programa académico: un programa de calidad deberá evidenciar que favorece el espíritu y pensamiento innovador, investigativo y artístico en sus estudiantes, así como se deberá demostrar el impacto que tiene en la sociedad las contribuciones científicas, de innovación y artísticas generadas por el programa académico.

i) Bienestar de la comunidad académica del programa: se deberá demostrar que el programa cuenta con programas y servicios de bienestar con impacto en la comunidad académica adscrita al programa.

j) Medios educativos y ambientes de aprendizaje: un programa de calidad contará con los medios educativos tanto físicos como virtuales para garantizar que los estudiantes puedan alcanzar los resultados de aprendizaje previstos.

k) Organización, administración y financiación del programa académico: un programa de calidad contará con el acompañamiento y disponibilidad de oficinas de apoyo y administrativas para la gestión de sus procesos misionales, así como con los recursos financieros necesarios para su funcionamiento con calidad, teniendo en cuenta el nivel de formación y la modalidad del programa.

l) Recursos físicos y tecnológicos: el programa cuenta con los recursos físicos y tecnológicos necesarios para ejecutar sus objetivos de acuerdo al nivel de formación y modalidad del programa académico.

En cuanto a los factores a evaluar a nivel institucional, se relacionan los siguientes lineamientos según lo expuesto en el Acuerdo 02 del Consejo Nacional de Educación Superior (2020):

a) Identidad institucional: una institución con alta calidad contará con valores coherentes con su proyecto educativo institucional y es un referente en su comunidad. Asimismo cuenta con un sistema propio de aseguramiento de calidad fortalecido, donde los diversos actores intervienen en el desarrollo de la institución.

b) Gobierno institucional y transparencia: una institución con alta calidad cuenta con un gobierno institucional que le da estabilidad y permite por medio de las políticas y servicios institucionales, los cuales son retroalimentados por su comunidad, la ejecución de su misión y proyecto educativo institucional.

c) Desarrollo, gestión y sostenibilidad institucional: la institución deberá demostrar que cuenta con un aparato administrativo y académico que permite la ejecución de las funciones misionales de acuerdo con su contexto y el tipo de institución.

d) Mejoramiento continuo y autorregulación: una institución de alta calidad deberá demostrar que cuenta con la capacidad de planear, autoevaluarse y ejecutar planes de mejora. Deberá evidenciar que tiene un sistema interno de aseguramiento de la calidad que soporta la autoevaluación y la acreditación.

e) Estructura y procesos académicos: se deberá demostrar la articulación entre las políticas institucionales y los procesos formativos y cómo la formación impacta el entorno y la sociedad del conocimiento.

f) Aportes de la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación: la institución deberá evidenciar sus aportes a la investigación, desarrollo tecnológico, innovación y creación artística. Asimismo se demostrará cómo estos desarrollos impactan el medio y apoyan el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes.

g) Impacto social: la institución evidenciará el impacto en su entorno desde la ejecución de sus funciones y especialmente desde el eje de la proyección social, atendiendo los problemas y retos de las sociedades teniendo en cuenta contexto y tipología de la institución.

h) Visibilidad nacional e internacional: una institución de alta calidad contará con un relacionamiento nacional a internacional importante, el cual conlleva a un reconocimiento de su quehacer y la apoya a gestionar recursos de impacto en la ejecución de sus funciones sustantivas.

i) Bienestar institucional: una institución de calidad deberá evidenciar que cuenta con programas, mecanismos y acciones que le apuntan al desarrollo humano de su comunidad. Para esto deberá contar con políticas y una estructura organizacional que así lo permita, teniendo en cuenta su contexto y entorno.

j) Comunidad de profesores: la institución deberá demostrar que cuenta con una comunidad de profesores, los cuales ejercen las funciones sustantivas con base a lo establecido en la misión de la entidad. Igualmente esta comunidad deberá de evidenciar un alto perfil, experiencia y diversidad y la entidad demostrará como mide su desempeño, así como también las estrategias de desarrollo docente.

k) Comunidad de estudiantes: la institución deberá reconocer y adaptar los deberes y derechos de los estudiantes, establecerá lineamientos y políticas para apoyarlos y fomentarlos durante su proceso formativo, así como les permitirá su participación activa en los organismos del gobierno institucional.

l) Comunidad de egresados: la institución deberá evidenciar que cuenta con políticas y programas que apoyen el desarrollo profesional de sus egresados, así como la consecución de empleo, permitiendo asimismo que los egresados aporten su conocimiento y participen de manera activa en los organismos de gobierno institucional.

Por último, el trámite de acreditación tanto de programas como a nivel institucional, seguirá los siguientes pasos según lo consignado en el Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Educación Superior:

- a. Apreciación de condiciones iniciales
- b. Autoevaluación
- c. Evaluación externa por pares académicos
- d. Evaluación integral
- e. Expedición del acto administrativo que concede la acreditación o formula recomendaciones a la institución (p. 40).

La acreditación es en este sentido, un reconocimiento a una institución o programa que cuenta con un sólido camino recorrido en garantía de la calidad, proceso que se evidencia ser cíclico y que cuenta con una estructura organizacional y financiera que permite el mejoramiento continuo. Esta es la base de todo proceso de autoevaluación con fines a la acreditación: una comunidad académica comprometida con el tema y unos procesos misionales fortalecidos que responden a las necesidades del entorno, tendencias de las disciplinas y la misión y visión institucional.

4.2.5 Las licenciaturas de educación infantil en Colombia

Según lo plasmado en el Plan Nacional de Desarrollo de Colombia 2014-2018, la calidad de la educación ha sido uno de los elementos centrales tenidos en cuenta en estrategias de política pública. En el eje IV. de dicho plan denominado “Colombia la más educada”, se explica que Colombia planea formar a ciudadanos capaces de vivir en una Colombia en paz y que puedan generar valor y afrontar las necesidades de las comunidades y los retos del país, así como los retos globales:

Colombia será un país conformado por ciudadanos con capacidad de convivir en paz, respetando los derechos humanos, la diversidad poblacional, las normas, y las

instituciones. Colombia será el país más educado de América Latina en 2025, con un capital humano capaz de responder a las necesidades locales y globales, y de adaptarse a cambios en el entorno social, económico, cultural y ambiental, como agentes productivos, capacitados, y con oportunidad de desarrollar plenamente sus competencias, en el marco de una sociedad con igualdad de oportunidades. (p. 83)

Al revisar el eje VI. del mencionado Plan de Desarrollo encontramos que una de las estrategias para la movilidad social en Colombia es efectivamente el “Acceso con calidad y pertinencia a la educación básica, media y superior”. Dentro de los aspectos contemplados en esa estrategia encontramos la excelencia docente. Uno de los elementos a destacar es la importancia que se le da a la formación de licenciados generando estándares de calidad pertinentes y acordes para las licenciaturas:

La calidad de los maestros es uno de los principales determinantes del aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón, se buscará atraer, formar y promover al mejor capital humano para que sean los docentes del Sistema Educativo Colombiano. Lo anterior se logrará mediante la implementación de los siguientes mecanismos:

- Mejoramiento de la formación previa al ejercicio, fomentando los programas de licenciatura con estándares altos de calidad y con requisitos de ingreso igualmente elevados para sus estudiantes. (p.360)

Las licenciaturas en Colombia se refieren a aquellos programas de formación de los futuros maestros, a nivel de pregrado. Los programas de licenciatura en Colombia no solo se rigen por las normas expuestas para la obtención de registro calificado, sino que igualmente deben tomar en consideración la Resolución 18583 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional (2017b). En esta resolución se establecen características específicas de calidad para los programas de licenciaturas a saber:

-Denominación: Se establece que los programas de licenciatura deberán de llevar una denominación puntual, teniendo en cuenta el enfoque disciplinar del programa o si está dirigida a un público específico. En el caso de formación de maestros para infantes, la resolución especifica que los programas deberán llamarse “Licenciatura en

Educación Infantil”, y que aquellos que cuenten con nombres diferentes deberán actualizarlo para la renovación de registro calificado.

-Contenidos curriculares: Los programas de licenciatura deberán desarrollar los siguientes cuatro aspectos curriculares: Fundamentos generales, los cuales están asociados a asignaturas generales de relevancia con el enfoque o modelo pedagógico puntual de la institución; estos fundamentos están usualmente orientados a la investigación, matemáticas y las tecnologías de la información. Un segundo fundamento asociado a las bases generales y específicas de la disciplina insta al programa a formar a sus estudiantes en los fundamentos epistemológicos relevantes de la disciplina correspondiente. El tercer componente curricular se refiere a la pedagogía, como eje de la formación de los futuros licenciados, donde el programa le trasfiere al futuro egresado las teorías y tradiciones de la pedagogía, así como aspectos más prácticos como el diseño curricular, seguimiento y evaluación. Un último componente denominado “didáctica de las disciplinas” se asocia a la capacidad del estudiante de organizar un proyecto pedagógico y poder ejecutarlo en el aula.

-Organización de las actividades curriculares: Este aspecto indica que las actividades curriculares de desarrollarán por medio de créditos académicos. También relaciona el aspecto de la práctica pedagógica como eje central del proceso formativo, donde se insta a que “por lo menos 40 créditos presenciales del plan de estudios del programa académico” (p. 7) sean dedicados a prácticas en instituciones (escuelas, colegios etc.) con las que las IES deberán generar convenios y alianzas. El programa de licenciatura deberá de establecer su modalidad, si es presencial o a distancia, así como se contarán con los medios y recursos para poder ejecutar la formación en la modalidad prevista, con el talento humano calificado para poder liderar las acciones formativas. Se requiere igualmente que los graduados de estos programas de licenciatura puedan contar con un nivel de B1 en algún idioma extranjero al momento de su graduación. Es necesario igualmente que el personal adscrito al programa realice actividades de

investigación pedagógica y disciplinar, con impacto en la propia IES, instituciones de la región o al nivel nacional e internacional. En cuanto a la relación con el sector externo, se espera que las IES generen alianzas importantes con escuelas y demás entidades en la región para poder apoyar los aspectos asociados a la práctica de los estudiantes. Al revisar el aspecto de los docentes, se insta a que por lo menos un 25% cuente con título de maestría o doctorado y que la planta docente deberá tener docentes con un adecuado manejo de lenguas extranjeras, investigación y producción académica, así como deberán evidenciar un relacionamiento relevante ante el sector externo. Los medios educativos son igualmente un aspecto importante a ser revisado, especialmente la bibliografía y bases de datos específicas de temas disciplinares y pedagógicos, y el uso de las tecnologías de la información. Por último las instituciones deberán de contar con la infraestructura idónea que les permita el desarrollo efectivo de sus acciones formativas, así como contarán con ambientes virtuales de aprendizaje, plataformas, software etc. en el caso de realizar actividades a distancia.

Al revisar las licenciaturas de educación infantil en Colombia, por medio de consulta en el Sistema Nacional de Información para la Educación Superior-SNIES- (2020c), se observa que actualmente se cuenta con un total de 62 de programas activos en toda Colombia bajo la denominación “Licenciatura en Educación Infantil”. De estos programas, un total de 38 cuenta con registro calificado simple, mientras que 23 programas cuentan con acreditación de alta calidad; se observa igualmente que 53 de estos programas se dictan bajo la metodología presencial, mientras que 9 se ejecutan a distancia. Al revisar otras denominaciones en el SNIES, se evidencia que existen ocho programas con la denominación “Licenciatura en Pedagogía Infantil”. De estos ocho programas, siete cuentan con registro calificado simple y uno con acreditación de alta calidad. Cabe resaltar que dos de estos programas de ejecutan en modalidad a distancia. En este sentido se cuenta en Colombia con 70 programas académicos de licenciatura dedicados a la preparación de futuros maestros de la educación infantil.

Capítulo 5. Investigaciones previas de relevancia para el presente estudio

En este apartado se presentan investigaciones de interés para esta tesis doctoral. Los estudios que se presentan a continuación, se relacionan principalmente con la internacionalización y aspectos como la movilidad internacional, así como miradas integrales desde los países y regiones donde se realizaron. En cuanto a las tesis doctorales éstas se relacionan directamente con la temática de internacionalización de programas de formación de maestros.

5.1 Estudios de interés

Estudio: La internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018)

En 2018, Gacel y Rodríguez han publicado un estudio comprehensivo sobre la internacionalización en América Latina y el Caribe, en el cual participaron 377 instituciones de educación terciaria de esta zona geográfica. El propósito principal del estudio fue poder generar un informe con el panorama latinoamericano sobre la inclusión de la dimensión internacional en instituciones de educación terciarias latinoamericanas, para poder evidenciar y analizar tendencias, fortalezas, riesgos y limitaciones.

Entre los principales hallazgos, se evidencia que la internacionalización apoya a desarrollar el perfil internacional de los estudiantes, impacta positivamente el currículo y fortalece la investigación transfronteriza, así como la visibilidad internacional de las instituciones. Entre los riesgos de la internacionalización para las IES, se identificó que persiste la inequidad en el acceso a las oportunidades de internacionalización por temas económicos, las relaciones verticales y no solidarias de cooperación, la competencia entre las instituciones frente a oportunidades internacionales e incluso la “internacionalización excesiva”, pasando por encima de enfoques, prioridades y

contextos institucionales. Entre los riesgos de la internacionalización para los países, resalta la fuga de cerebros, un desconocimiento de la propia identidad cultural y posturas mercantilistas frente a la educación.

Entre los factores externos que apalancan los procesos de internacionalización, el estudio identificó políticas gubernamentales que impulsan el tema, como la oferta actual de cooperación internacional, aspectos como los rankings y las demandas de los sectores productivos.

En cuanto a los factores institucionales que frenan procesos de internacionalización, resaltan problemas con el financiamiento, el poco nivel en idiomas extranjeros por parte de la comunidad universitaria, burocracia institucional y la falta de políticas claras de internacionalización para la institución. Al revisar los obstáculos externos que afectan la internacionalización, resalta el poco financiamiento a nivel gubernamental para acciones de internacionalización, pocas políticas nacionales para apoyar el tema, restricciones de visados y problemas con reconocimiento de títulos y saberes obtenidos en el exterior.

Uno de los hallazgos más importantes del estudio es precisamente que las acciones de internacionalización de las instituciones se han multiplicado a lo largo de los años, pero desafortunadamente estas acciones no se encuentran articuladas y pasan a ser actividades aisladas y no parte de una estrategia institucional:

[...] si bien se produjo una multiplicación de actividades internacionales desde los años noventa, estas se han caracterizado, de manera general, por estar basadas principalmente en iniciativas individuales y acciones aisladas y marginales a las políticas de desarrollo institucional, y por no estar apegadas a prioridades institucionales. Al proceso de internacionalización le faltan estructuras organizacionales institucionalizadas y profesionalizadas, carece de planeación y de evaluación y tiene una gestión principalmente reactiva. (p. 117)

Se observa que las actividades principales de internacionalización llevadas a cabo por las IES latinoamericanas son (en orden de relevancia): la movilidad académica de

estudiantes, la movilidad de docentes y la participación en proyectos de cooperación internacional. Según las autoras del estudio, se observa que la internacionalización del currículo es incipiente en la región. Resalta igualmente que solo un 38% indica que los rankings internacionales son referentes para la planeación de acciones de internacionalización. Preocupa el porcentaje de las IES que cuentan con presupuesto propio para adelantar acciones de internacionalización: sólo un 20% cuenta con recursos asignados para ejecutar actividades orientadas a este tema.

Si bien en aspectos como la internacionalización curricular aún se puede avanzar mucho a nivel regional, las autoras mencionan la importancia y el vuelo que ha significado la colaboración intrarregional en los últimos años, especialmente desde la creación de diversos programas para la colaboración entre IES latinoamericanas (Gacel y Rodríguez, 2018, p. 122):

Sin embargo, es notable un incremento en la colaboración intrarregional en los últimos años como resultado de un mayor número de programas intrarregionales, como la Alianza del Pacífico, el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (pima) y Macrouiversidades, por mencionar algunos. Igualmente, se nota un mayor interés por parte de los estudiantes y académicos por realizar estancias de estudios en los países de Alc².

Por último, los países con los que más se colabora a nivel intrarregional, son Argentina, Brasil y Chile, seguidos de México, Colombia y Cuba.

Estudio sobre la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia y Modernización de Indicadores de Internacionalización del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) (2013)

En el año 2013 el Ministerio de Educación Nacional contrató a la red de universidades acreditadas de Colombia, *Colombia Challenge your Knowledge* (CCYK) para desarrollar un proyecto denominado “Estudio sobre la Internacionalización de la

² América Latina y el Caribe.

Educación Superior en Colombia y Modernización de Indicadores de Internacionalización del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)” (2013). El estudio contó con los siguientes ejes de investigación según informe de conclusiones:

- Módulo 1. Caracterización institucional
- Módulo 2. Gestión, planeación y seguimiento de la internacionalización
- Módulo 3. Dinámica de la internacionalización a través de la movilidad académica
- Módulo 4. Internacionalización en casa
- Módulo 5. Internacionalización de la investigación
- Módulo 6. Internacionalización y extensión

En este estudio participaron activamente 190 IES colombianas. Entre las conclusiones principales del estudio, encontramos que “la razón prioritaria para desarrollar un proceso de internacionalización entre las IES encuestadas es el mejoramiento de la calidad académica de los programas impartidos, seguido por el fomento de las competencias interculturales” (Colombia Challenge your Knowledge, 2013, p.7). Según la mencionada encuesta, el 62% de las IES encuestadas contaban a la fecha (2013) con una unidad central de internacionalización. Otro elemento interesante es el 71% de las IES que participaron en el estudio expresaron contar con una política de internacionalización. En cuanto a la movilidad académica, tanto en movilidad entrante como en saliente de estudiantes, la tipología de movilidad predilecta fue el “período académico”, mientras que para docentes la tipología de movilidad más presente es la asistencia a eventos internacionales, con un 73%, según el estudio.

Al observar las estrategias de internacionalización curricular, “el 48% de la IES manifestó contar con una política o directriz definida para la internacionalización del currículo, mientras que el 52% respondió lo contrario” (Colombia Challenge your

Knowledge, 2013, p. 10). Según la encuesta, sólo el 13% de las IES participantes en el estudio contaban con programas acreditados internacionalmente y el 29% de las IES manifestó contar con programas en doble titulación. Otro dato interesante es que de 190 IES participantes en el estudio 126 comentaron que ofertan asignaturas de pregrado o posgrado en otros idiomas. Igualmente es importante mencionar que un 73% de las IES encuestadas ofertan cursos de idiomas para su comunidad universitaria, con el fin de fortalecer el bilingüismo. En cuanto a la internacionalización de la investigación, la encuesta evidenció que los países con los que más publicaba Colombia en 2013 en coautoría internacional son: España, Estados Unidos y Brasil. Frente a las estrategias de fomento a la internacionalización de la investigación más usadas por las IES objeto del mencionado estudio, se reportó la creación de fondos específicos para apoyar la movilidad de investigadores, seguido por la implementación de incentivos económicos a investigadores por publicaciones en revistas internacionales indexadas y por la implementación de fondos específicos para proveer contrapartidas a investigadores que participen en proyectos internacionales (Colombia Challenge your Knowledge, 2013, p. 12). Por último al revisar el módulo de internacionalización de la extensión, se evidencia que los programas de educación continua ofertados con pares internacionales es la forma más común de colaborar para la extensión en el año 2013. Temas como consultorías y licitaciones internacionales se mostraron como las formas menos comunes de cooperar en extensión.

Estudio: Mapping Internationalization on US Campuses 2017 Edition

En el año 2017, el *American Council on Education* publicó un estudio sobre la internacionalización en la Educación Superior estadounidense, cuyo objetivo principal se centró en evaluar el estado actual de la internacionalización en IES estadounidenses, analizado el progreso y tendencias a lo largo del tiempo e identificando prioridades futuras. En este estudio participaron 1164 instituciones por

medio de encuestas; el trabajo de campo se ejecutó en 2016.

Casi tres cuartas partes (72%) de las instituciones participantes en el estudio consideran que han avanzado en los últimos años en la internacionalización. El porcentaje que reportó que tiene niveles altos o muy altos de internacionalización es de un 30%. La internacionalización en las IES estadounidenses es cada vez más un importante esfuerzo administrativo, el cual es liderado por una oficina; se evidencia que cada vez más instituciones están implementando políticas, procesos y procedimientos para poder planear y ejecutar de una mejor manera las acciones de internacionalización. Las prioridades y recursos internos dominan la gestión de actividades de internacionalización, sin embargo cada vez más se observa el involucramiento de externos (proveedores de programas, financiadores y socios internacionales), en quienes se apoyan las IES para promover y complementar los esfuerzos institucionales.

La movilidad estudiantil sigue siendo un área importante donde se concentran esfuerzos y recursos institucionales, no solo para programas de movilidad al extranjero, sino también para reclutar a estudiantes internacionales. Si bien se observa una tendencia al alza en el apoyo a estudiantes extranjeros una vez ubicados en el campus, este ítem aún requiere más apoyo por parte de las IES estadounidenses.

Si bien la internacionalización del currículo formal e informal está en segundo rango después de la movilidad, se observa que un porcentaje creciente de IES están implementando políticas y acciones que fomentan el aprendizaje global sin salir del campus, con el fin de alcanzar a muchos más estudiantes. Casi dos tercios (64 por ciento) de las instituciones se han enfocado en generar resultados de aprendizaje internacionales o globales para todos los estudiantes o para los estudiantes de algunas escuelas, departamentos o programas.

En cuanto a los docentes, más IES les están ofreciendo oportunidades de desarrollo

profesional con enfoque internacional, sin embargo todavía sólo una de cada 10 IES especifica la participación en actividades internacionales como una consideración en la promoción de docentes. Los datos de 2016 indican que, más facultades y universidades están buscando contratar profesores con formación internacional. Poco menos de la mitad (47 por ciento) de los encuestados de 2016 informó que sus instituciones "ocasionalmente" o "frecuentemente" dan preferencia a candidatos con antecedentes, experiencia o intereses internacionales, al contratar profesores en campos que no son explícitamente internacionales / globales. Los datos también sugieren una brecha entre las políticas institucionales para reclutar estudiantes internacionales y los esfuerzos para garantizar que los profesores estén bien preparados para apoyar a esos estudiantes una vez que llegan al campus.

Erasmus+ Higher Education Impact Study (2019)

En el año 2019, la Comisión Europea presentó un estudio de impacto del Programa Erasmus+. Entre 2014 y 2018, dos millones de estudiantes y personal de Educación Superior realizaron un período de aprendizaje, formación o docencia en el extranjero con el programa Erasmus + (Comisión Europea, 2019). El objetivo del estudio fue evaluar el impacto de las movilidades de Erasmus + en el personal, los estudiantes y las instituciones de Educación Superior. Esta investigación se basó en casi 77.000 respuestas a encuestas de estos grupos.

El estudio de impacto encontró que los estudiantes que complementan una movilidad Erasmus + mejoran sus habilidades para la empleabilidad, y una gran mayoría (72%) dice que había sido beneficioso o muy beneficioso para encontrar su primer trabajo. La movilidad aumentó sus habilidades y competencias técnicas, interpersonales e interculturales, así como ayudó a desarrollar competencias blandas como la autoconfianza, capacidad para alcanzar metas y apertura social y cultural. Cabe resaltar que al 40% de los participantes que realizaron un período de prácticas se les

ofreció trabajo en las empresas / organizaciones en las que realizaron esta movilidad, y alrededor del 10% comenzó su propia empresa, y muchos más (75%) planean hacerlo en el futuro. Erasmus + también contribuye a la creación de una identidad europea, con más del 32% de los estudiantes de Erasmus + identificándose sólo o principalmente como europeos después de completar su período de movilidad, en comparación con el 25% antes del período de movilidad. Igualmente después de realizar su movilidad, más del 90% de los estudiantes están de acuerdo en que la Unión Europea es necesaria y ven un valor añadido en ser europeo. Por otra parte, las principales motivaciones de los estudiantes de Erasmus + son experimentar la vida en el extranjero (70% de los estudiantes), mejorar las habilidades en idiomas foráneos (62%) y habilidades sociales (49%), ampliar su red social (49%) y mejorar sus oportunidades profesionales (49%) (Comisión Europea, 2019).

En cuanto el impacto en el personal (académico y administrativo) participante en las acciones de Erasmus +, se desarrollan habilidades asociadas a innovación y se está más en contacto con el mercado laboral que sus pares: alrededor del 60% informa que usa el aprendizaje en grupos multidisciplinares, enseña haciendo uso de las TIC y usa Recursos Educativos Abiertos en comparación con el personal no beneficiario de la movilidad. Por otra parte, el 59% informó haber invitado al personal de las empresas a enseñar (en comparación con el 40% del personal que no ha participado en una movilidad Erasmus +). El 43% comentó que había comenzado a utilizar al menos un método de enseñanza innovador durante su estancia en el extranjero. Los participantes en el programa también informaron haber mejorado su comprensión intercultural, sus habilidades transversales y sociales a través del programa, y tienen opiniones muy positivas sobre Europa. Las razones para participar están relacionadas principalmente con la colaboración y el *networking* (93%), el desarrollo de conocimientos de campo (93%) y la oportunidad de experimentar diferentes métodos de aprendizaje y enseñanza (89%). Nueve de cada diez participantes informaron que

aprendieron a llevarse mejor con personas de diferentes orígenes y a comprender diferentes culturas. Los participantes de Erasmus + de los países de Europa del Este muestran los valores más altos de identidad europea, seguidos por el personal que trabaja en el norte y el sur de Europa. El principal motivo para no participar en las movilizaciones son situaciones familiares y relaciones personales (67%), responsabilidades laborales en la institución de origen (64%), dificultades para encontrar una institución adecuada en el extranjero (51%) y la falta de información sobre el programa Erasmus + y su funcionamiento (50%) (Comisión Europea, 2019).

En cuanto a las instituciones de Educación Superior europeas, éstas expresan que Erasmus + es esencial para el mejoramiento de su competitividad internacional y la calidad de sus programas, aunque existen variaciones regionales en toda Europa en sus objetivos estratégicos para participar en Erasmus +. Muchas instituciones de Educación Superior informan de una sobredemanda constante de movilidad de estudiantes y personal en el marco de Erasmus +. Aproximadamente nueve de cada diez instituciones de educación superior europeas señalaron que Erasmus + era muy importante o esencial para ellas.

Estudio: El estado de la internacionalización de la Educación Superior en México (2017)

En el año 2017, el Consejo Británico publicó un estudio denominado “El estado de la internacionalización de la Educación Superior en México”. El estudio se enfocó en identificar políticas y actores clave de la internacionalización de la educación mexicana, así como experiencias institucionales sobre movilidad internacional, aspectos como bilingüismo y revisar las acciones que se vienen adelantando de cara a la investigación internacional. Igualmente se documentaron cinco casos de internacionalización integral en América Latina. Para este estudio se utilizaron

diferentes metodologías, desde revisión de literatura y documentación relevante, hasta el uso de encuestas nacionales en México y entrevistas a profundidad.

Desde el ámbito nacional en México, se identificó como aspecto relevante el establecimiento de políticas públicas que apoyan la internacionalización de la Educación Superior, dado que direccionan los esfuerzos realizados desde las instituciones. Especialmente las becas y fondos para acciones de movilidad y cooperación que impulsan la internacionalización de las IES mexicanas. También es importante según los resultados del estudio, los espacios facilitados desde los gobiernos para apoyar a las IES mexicanas a establecer contacto con cooperantes internacionales. Sin embargo el panorama no es alentador, dado que la internacionalización no hace parte de las prioridades de política pública y por temas de recesión económica, hay una tendencia a la baja en inversión para fondos de becas y apoyos económicos.

Según el estudio, existen diversos factores que apoyan la internacionalización de la Educación Superior, como lo son la ubicación geográfica de una IES, la estructura de financiamiento y la gobernanza institucional. En todo caso la ejecución de una estrategia de internacionalización a nivel institucional depende de la articulación no solo de esfuerzos económicos, sino también de una correspondencia de la estrategia con las funciones misionales, así como contar con el recurso humano necesario para ejecutar las acciones. Se hace necesario igualmente según las IES participantes en estudio, la elaboración de planes y de normativa; lo más importante es que la internacionalización deberá encontrarse en los documentos institucionales de más alto nivel para poder proyectarse a largo plazo y contar con el apoyo de la alta dirección.

En temas de bilingüismo, las universidades privadas alcanzan mejores niveles que las contrapartes públicas, esto impulsa las oportunidades de acceder a acciones de internacionalización para las IES privadas.

Por último, la Universidad de Sao Paulo y la Pontificia Universidad Católica de Chile han logrado implementar programas de internacionalización en casa, permitiendo el acceso a más beneficiarios de la internacionalización; asimismo, fomentan la investigación internacional, en el caso de la Universidad de Sao Paulo recibiendo más de 400 postdoctorandos al año y en la Pontificia Universidad Católica de Chile, por medio de cotutelas de estudiantes de doctorado internacionales.

En todo caso, según el estudio, Latinoamérica sigue siendo una región muy desigual frente a la Educación Superior y consecuentemente a la internacionalización. El reto de las instituciones de Educación Superior mexicanas y latinoamericanas es generar estrategias de internacionalización integral de impacto a todas las funciones sustantivas y que sea pertinente y adecuada con el contexto y poblaciones objetivo (Consejo Británico, 2017).

Estudio: Académicos Globales. Efectos de la Movilidad Científica Internacional (2016)

García González y Hernández Castañeda (2016) realizaron un estudio para el Observatorio Regional de Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET) y para UNESCO IESALC donde buscaron analizar los efectos de la movilidad científica internacional en docentes de dos instituciones: la Universidad de Guadalajara (México) y la Universidad de Valencia en España. Por medio de un estudio de corte cualitativo fenomenológico, se describe el impacto académico, personal y a nivel cultural en los profesores de las universidades mencionadas. En esta investigación han participado 24 profesores, 13 de la Universidad de Guadalajara y 11 de la Universidad de Valencia; los participantes debían haber participado en acciones de movilidad científica de duración entre un mes y un año y el método de recogida de datos fue la entrevista.

Entre los impactos para la vida académica encontrados por el estudio, resalta la construcción de redes de trabajo internacionales y el mejoramiento de su perfil

académico. Entre las implicaciones profesionales, resalta nuevas oportunidades laborales, aumento salarial fruto de nuevas categorizaciones según los escalafones docente de las IES participantes en el estudio y el mejoramiento del conocimiento de una segunda lengua; los docentes resaltaron que su estatus mejoró a nivel institucional. A nivel personal, los profesores desarrollaron más autoconfianza, sus intereses personales se han redefinido y han visto impactado el desarrollo de sus capacidades intelectuales, así como sus habilidades para comunicarse de manera asertiva y efectiva con otras culturas. Por último, en cuanto a los efectos culturales, se evidencia que los docentes desarrollaron un entendimiento hacia las culturas diferentes a la propia y profundizaron en el dominio de lenguas extranjeras (García González y Hernández Castañeda, 2016)

Entre las razones para ejecutar acciones de movilidad científica internacionales, se evidenció la posibilidad de darle un nuevo aire a su carrera académica, generando oportunidades para cooperar con otras instituciones reconociendo lo que otros están realizando a nivel disciplinar. Algunos docentes incluso mencionan la importancia de realizar estancias en el exterior para estar expuestos a nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje e investigación y de esta forma poder generar transferencias de buenas prácticas a su institución (García González y Hernández Castañeda, 2016)

Al revisar los roles de las instituciones participantes en el estudio como apoyo a los procesos de movilidad internacional, se observa que en ambas instituciones la movilidad es indicador relevante al realizar evaluaciones tanto institucionales como de los profesores. Especialmente en el caso de los docentes de la Universidad de Valencia, quienes explicaron que se necesita contar con un número determinado de movidades internacionales para apuntarle a una recategorización. En la Universidad de Guadalajara las movidades aumentan el estatus del profesor y a pesar de que se cuentan con pocos apoyos económicos para su ejecución, los profesores desean realizarlas por el reconocimiento académico y la importancia para su currículo. Se

requieren finalmente, más apoyos institucionales y desde los gobiernos, para apoyar acciones de movilidad científica internacional, con el fin de continuar desarrollando redes de ciencia, tecnología e innovación, así como una estrategia para fortalecer e innovar desde los procesos enseñanza-aprendizaje (García González y Hernández Castañeda, 2016).

5.2 Tesis doctorales relevantes para el presente estudio

Al revisar investigaciones de interés para el presente estudio, se identificaron tesis doctorales directamente relacionadas con la temática de esta investigación: la internacionalización curricular en programas de formación de futuros maestros. Ichinose Burkart (2014) realizó una investigación cuyo propósito principal fue examinar las percepciones de docentes en formación sobre la sensibilidad cultural y la conciencia global. La población objetivo fueron estudiantes universitarios matriculados en programas de formación de maestros en universidades públicas de Florida. El estudio fue correlacional *ex post facto* y los participantes voluntariamente completaron un cuestionario en línea enviado a través de su institución de origen o uno a ser diligenciado de manera presencial distribuido por el investigador. El instrumento empleado para este estudio fue el *Global Competency and Intercultural Sensitivity Index* diseñado por Olson y Kroeger (2001). Entre los resultados más importantes, se evidencia que las habilidades comunicativas interculturales de los futuros profesores puntuaron cinco veces más que otros aspectos clave, como la comprensión perceptual de otras culturas. Por tanto, la mejora de las habilidades de comunicación intercultural es probablemente más eficaz para mejorar las percepciones de las competencias asociadas a la sensibilidad intercultural y global entre los futuros profesores. Este hallazgo tiene importantes implicaciones para el diseño de planes de estudio, así como políticas educativas y públicas más amplias, destinando recursos a las habilidades comunicativas, las cuales pueden producir mejoras en los resultados basándose en la sensibilidad intercultural.

Por su parte, Ullom (2017) realizó un estudio con el propósito de identificar si un programa de aprendizaje intercultural estructurado virtual de ocho semanas, podía identificarse como una forma viable de Aprendizaje Experiencial Global, teniendo efectos sobre la transformación de profesores en formación como los que resultan de las experiencias tradicionales de aprendizaje global (como la movilidad). Este estudio incorporó datos cuantitativos y cualitativos en respuesta parcial a esta escasez de investigación cualitativa para el desarrollo de competencias interculturales. El contexto general de este estudio fueron estudiantes de programas de formación de maestros de Estados Unidos y de Macedonia.

Según los resultados de este estudio, el Aprendizaje Experiencial Global, en este caso por medio de un programa virtual estructurado, definitivamente apoya el desarrollo de la ciudadanía global, puede que no en la medida que se lograría por medio de una movilidad tradicional internacional, pero si lo logra. Este estudio evidenció que si se puede convertirse en ciudadanos globales desde estrategias de internacionalización en casa, dado que el desarrollo de la ciudadanía global se da como un proceso que ocurre en respuesta a situaciones particulares que podrían ser simuladas a través de experiencias de aprendizaje internacionales virtuales. Sin embargo, intentar medir la formación de la identidad global es un asunto complicado y continuo. Por esto la autora insta a la transformación de los currículos y experiencias de aprendizaje, así como las acciones de desarrollo profesoral, con el fin de ofrecerle a los estudiantes y futuros docentes un acceso más equitativo a acciones de internacionalización por medio de experiencias internacionales virtuales, las cuales según la autora pueden impactar a muchas más personas que las acciones de movilidad académica y aportarle al desarrollo de una ciudadanía global.

Menand (2013) por su parte examina el impacto que tiene la globalización en la educación. El estudio pretendió examinar la capacidad de docentes de educación para preparar a los profesores en formación para implementar un plan de estudios del siglo

XXI en el aula de la escuela secundaria. El estudio incluyó entrevistar a profesores de la facultad de educación con el fin de comprender la calidad y el contenido de la educación del siglo XXI que se desarrolla a nivel universitario. Además y como medio para comprender la conexión entre la Educación Superior y la aplicación práctica a nivel de secundaria, se ejecutaron entrevistas a ex graduados de la facultad de educación que actualmente están enseñando a nivel de escuela secundaria.

A través de este estudio, se ha demostrado que la globalización afecta la educación tanto en el ámbito de la Educación Superior como en el nivel del aula de la escuela secundaria debido a la integración de métodos de instrucción del siglo XXI. Sin embargo, como lo indica la evidencia a lo largo de este estudio, la interpretación y la implementación de la instrucción del siglo XXI varían de forma individual. Casi parece que la instrucción del siglo XXI existe dentro del ojo del espectador. Este estudio evidencia la necesidad de generar una mayor claridad sobre el concepto de instrucción del siglo XXI tanto en el nivel de Educación Superior como en el nivel de la escuela secundaria pública. Además, aunque esta claridad no necesariamente se podría traducir en instrucción del siglo XXI implementada con total fidelidad en el aula, traerá una mejor alineación entre las políticas educativas y el producto resultante.

Roman (2018) por su parte realizó estudio comparativo sobre la formación de los futuros docentes; para este estudio, la atención se centró en dos ciudades reconocidas por ser metrópolis globales: Nueva York y Hong Kong. Se evaluó en qué medida y cómo han buscado internacionalizar la preparación de su fuerza laboral docente desde el nivel universitario. La Universidad de Hong Kong y el *Queens College* de Nueva York fueron seleccionadas para realizar la investigación con su población, teniendo en cuenta aspectos como su misión de preparar a los estudiantes para una sociedad global, también el tamaño promedio de la institución, el número de estudiantes a tiempo completo, el profesorado y la proporción de estudiantes nacidos en el extranjero.

De este estudio se ha concluido que la internacionalización de los programas de formación docente se hace necesaria para que las IES puedan ser competitivas en el marco de una economía global. El inglés como medio de instrucción ha sido reconocido como el idioma de la educación en universidades respetadas a nivel mundial y en Hong Kong, las reformas educativas lo convierten en un lugar agradable para estudiar. Los resultados mostraron que los profesores de Hong Kong se dieron cuenta de la importancia de la internacionalización de los programas de formación del profesorado en el mundo contemporáneo para competir en un mundo globalizado. Esto demuestra cómo la Universidad de Hong Kong tiende a adoptar un enfoque de plan de estudios globalizado, en comparación con la facultad de Nueva York. Este resultado confirma la noción de que Hong Kong emplea una perspectiva de generación de conocimiento global para comprender un mundo cada vez más internacionalizado. Esta perspectiva es especialmente importante en el contexto de la globalización en el sector de la educación porque proporciona una vía para el desarrollo humano, asimismo, la internacionalización del currículo debe incorporar temas sobre las condiciones en las naciones de todo el mundo preparan a los maestros para adaptarse y contribuir a un mundo que cambia rápidamente. Los resultados también mostraron que hay un enfoque en la integración de contenido internacional en el plan de estudios por parte del cuerpo docente del *Queens College*; sin embargo, en cuanto la Universidad de Hong Kong, realizar movilidades al extranjero es mucho más apetecido por parte de estudiantes y docentes. Aunque este resultado no es significativo, es interesante notar la diferencia en perspectivas sobre la internacionalización de contenidos. El estudio confirma la noción de que se debe desarrollar el currículo con contenidos internacionalizados, con el fin de dotar con herramientas a estos docentes en formación y mejorar sus competencias, de modo que puedan estar bien equipados con los conocimientos y habilidades interculturales requeridos para competir a nivel internacional.

Por último, Milligan Sippel (2017) realizó estudio para analizar las perspectivas de los formadores de docentes e identificar las barreras y el apoyo para la internacionalización del programa de formación docente en la *Upper Valley University*, ubicada en una pequeña ciudad del medio oeste de Estados Unidos. Dadas las presiones existentes para internacionalizar la formación del profesorado, el autor le apuntó a conocer y analizar las opiniones de los educadores de primera línea del futuro cuerpo docente. Este estudio de caso utilizó una variedad de fuentes de datos (que incluyen tanto cualitativos como cuantitativos), sin embargo la información más profunda proviene de entrevistas y observaciones.

Entre los resultados más importantes, se evidencia que los formadores de docentes de la *Upper Valley University* valoran y comprenden la necesidad de internacionalizar el programa de formación docente. Existen creencias y experiencias positivas de internacionalización, sin embargo dichas experiencias no necesariamente fomentaron un cambio significativo en la forma en que los maestros pensaban sobre el campo de la educación y el desarrollo docente. Los docentes observaron los éxitos de sus compañeros y de estudiantes que han sido beneficiarios de oportunidades internacionales, pero también reconocen que carecen de la autoeficacia para proceder a solicitar un cambio en su programa, plan de estudios y asumir la variedad de barreras institucionales que limitan el potencial de internacionalización de su disciplina. Incluso muchos de los formadores de docentes todavía están experimentando con actividades internacionales propias y es probable que carezcan de la capacidad de transferir conocimientos a sus estudiantes sobre la temática. De hecho, parece que el desarrollo de los formadores de docentes con respecto a la educación internacional se ha producido, en su mayor parte, durante su tiempo como docentes universitarios, no a nivel de sus estudios previos o en el marco de experiencias laborales anteriores. En este sentido los formadores de docentes se encuentran en su mayoría aun experimentando con la internacionalización de la formación del profesorado y utilizan

estos constructos para reaccionar a la creciente diversidad e incertidumbre en sus propias aulas.

A continuación se presenta una tabla resumen con los nombres de las tesis doctorales descritas anteriormente, sus autores, año de publicación, objetivo y resultados principales (ver tabla 3):

Tabla 3

Tesis doctorales de interés para la presente investigación

Nombre de la tesis doctoral	Autor y año	Objetivo	Resultados principales
<i>Internationalizing teacher education: preservice teachers' perceptions of intercultural sensitivity and global competency</i>	Kaori Ichinose Burkart (2014)	El propósito de este estudio fue examinar las relaciones entre las percepciones de los profesores en formación sobre la sensibilidad intercultural y de la competencia global.	Este estudio reveló la relación positiva entre la sensibilidad intercultural y competencia global entre los profesores en formación de Florida. El enfoque teórico combinado capturó la profundidad y amplitud de la relación. Los tres predictores principales relacionados con el Índice de Sensibilidad Intercultural fueron: conocimiento, comprensión perceptual y habilidades de comunicación intercultural. Además, los resultados de la regresión demostraron que, entre los componentes del Índice de Competencia Global, la interculturalidad y las habilidades de comunicación tienen la conexión más fuerte con la sensibilidad intercultural de

			los participantes. Los predictores secundarios como el origen étnico, la afiliación religiosa y el estado académico también fueron estadísticamente significantes.
<i>Developing preservice teacher global citizen identity: the role of globally networked learning</i>	Carine E. Ullom (2017)	El propósito de este estudio fue determinar si un programa de aprendizaje intercultural estructurado virtual de 8 semanas, representa una forma viable de Aprendizaje Experiencial Global, que puede producir efectos beneficiosos sobre la transformación de profesores en formación, como las que resultan de las experiencias tradicionales de aprendizaje global (como la movilidad).	Los formadores de docentes deben equipar a los profesores en formación con competencias para que se vean a sí mismos como miembros de una comunidad global. La idea es desarrollar esta identidad para que puedan fomentar la comprensión de la identidad global en sus propios estudiantes. El objetivo general debe ser integrar el desarrollo de estas competencias dentro del plan de estudios de los programas de formación de docentes.
<i>Globalization and education: 21st century instructional practices for urban teachers</i>	Howard Menand (2013)	El propósito de este estudio fue examinar la efectividad de las facultades de educación para propiciar en sus estudiantes procesos de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI. Además, este estudio examina la conexión que existe entre la Educación Superior a través de las facultades de educación y escuelas	El estudio demostró que la globalización afecta la educación tanto en el ámbito de la Educación Superior como en el nivel del aula en la escuela secundaria debido a la integración de las habilidades de instrucción del siglo XXI. Sin embargo, la interpretación y la implementación de la

		públicas de grado medio.	instrucción del siglo XXI varía de forma individual. Lo que demuestra este estudio es la necesidad de mayor claridad sobre el concepto de instrucción del siglo XXI tanto en el nivel de Educación Superior como en el nivel de la escuela secundaria pública. Además, aunque esta claridad no necesariamente se traduce en instrucción del siglo XXI implementada con total fidelidad en el aula, traerá alineación entre las políticas educativas y el producto resultante.
<i>The Internationalization of Teacher Education Faculty in Two Global Cities: A Case Study of Two Universities in New York and Hong Kong</i>	Maribel Roman (2018)	Para este estudio, la atención se centró en dos ciudades globales: Nueva York y Hong Kong y se evaluó en qué medida y de qué manera han buscado internacionalizar la preparación de su fuerza laboral docente	Los resultados mostraron que los profesores de Hong Kong se dieron cuenta de la importancia de la internacionalización de los programas de formación del profesorado en el mundo contemporáneo para competir en un mundo globalizado. Esto demuestra cómo la Universidad de Hong Kong tiende a adoptar un enfoque más globalizado de su plan de estudios, en comparación con los profesores de Nueva York. Este resultado confirma la

			<p>noción de que Hong Kong emplea una perspectiva de conocimiento global para comprender un mundo cada vez más interconectado. Esta perspectiva es especialmente importante en el contexto de la globalización en el sector de la educación porque proporciona una vía para el desarrollo humano.</p> <p>Asimismo, la internacionalización del currículo debe incorporar temas sobre las condiciones en las naciones de todo el mundo que preparan a los maestros para adaptarse y contribuir a un mundo que cambia rápidamente.</p>
<p><i>Understanding Teacher Educator Perspectives on the Internationalization of Teacher Education</i></p>	<p>Christopher Milligan Sippel (2017)</p>	<p>El propósito de este estudio fue analizar las perspectivas de los formadores de docentes e identificar las barreras y el apoyo para la internacionalización de un programa de formación docente en una universidad ubicada en una pequeña ciudad del medio oeste de Estados Unidos.</p>	<p>Los formadores de docentes requieren entender la necesidad de una revolución de internacionalización en la formación del profesorado. Los programas de formación docente deben contratar nuevos profesores que estén listos para servir y apoyar los esfuerzos de la internacionalización. Si esto es no es posible y esas personas no están disponibles, entonces los</p>

		<p>programas deben hacer todo lo posible para crear experiencias transformadoras para sus docentes. Necesitan llevarlos más allá su propio crecimiento y desarrollo en el aprendizaje internacional para que puedan ser mentores de los futuros profesores en su programa de formación docente. Todo esto, necesita ser expresado en un enfoque sistémico que inserta elementos internacionales en todo el programa educativo de formación de maestros y no solo una oferta complementaria para quienes eligen participar.</p>
--	--	--

5.3 Limitaciones en las investigaciones y punto de partida

Las investigaciones presentadas cuentan con diversos enfoques hacia la internacionalización de la Educación Superior; en el caso de las investigaciones presentadas al inicio del capítulo anterior, se tratan de estudios a nivel país o a nivel regional, que recogen información de manera comprehensiva de la internacionalización. Como se pudo observar, estos estudios cuentan con limitaciones frente a la presente investigación al estar orientados a un público más amplio y contar con enfoques integrales de la internacionalización (movilidad, currículo e investigación). Incluso se observaron investigaciones que no están ubicadas en al contexto latinoamericano, como los estudios *Mapping Internationalization on US Campuses* y el *Erasmus+ Impact Study*, al estar contextualizados en Estados Unidos y

Europa respectivamente. Por otra parte, se cuenta con un estudio integral sobre la internacionalización en Colombia, sin embargo dicho estudio se realizó en el año 2013 y se encuentra en este sentido desactualizado frente a las tendencias actuales de la Educación Superior. Igualmente se observa principalmente un enfoque en estos estudios hacia aspectos como la movilidad internacional y sus efectos, tanto a nivel institucional, como en la vida de los beneficiarios. Cabe resaltar en todo caso que estos estudios presentados son de los más importantes realizados en los últimos años en el sector de la internacionalización de la Educación Superior y que dan cuenta de las tendencias más importantes sobre la temática en los diferentes contextos. Principalmente son relevantes desde el aspecto de política pública, pero también desde el nivel de direccionamiento institucional de cara a procesos de internacionalización, al indicar tendencias, sugerencias y proyecciones. Esta información puede ser valiosa principalmente para IES interesadas en actualizar su estrategia de internacionalización y cómo ésta se relaciona con tendencias nacionales e internacionales de la Educación Superior. Una de las limitaciones más importantes de los estudios presentados es que no muestran informaciones y tendencias sobre la internacionalización para disciplinas; en el caso que nos compete sería la internacionalización para los programas de licenciatura.

Por otra parte, las tesis doctorales presentadas se relacionaron un poco más con el tema que compete a esta tesis doctoral: la formación de la próxima generación de maestros. Se pudieron observar diversos abordajes, algunos enfocados en aspectos como el desarrollo de las competencias globales, otros desde la movilidad y otras experiencias interculturales virtuales. En todo caso, de estas tesis doctorales es importante resaltar que evidencian la importancia de la actualización de los planes de estudio de cara a procesos de internacionalización curricular, así como el propio desarrollo profesoral de los docentes que preparan a la próxima generación. También se evidenció la importancia de las tecnologías de la información para el desarrollo de

las formaciones, en medio de la sociedad del conocimiento. Igualmente, resaltan la importancia de aspectos como el bilingüismo en la internacionalización curricular y la exposición que deben tener los futuros docentes a ambientes diversos y culturalmente adversos, con el fin de desarrollar habilidades que puedan mejorar sus métodos de instrucción y su desempeño en el aula, teniendo en cuenta que a los futuros profesores les espera un ambiente cada vez más impactado por la globalización. Por último se resaltó la labor del docente como ciudadano global y que se hace necesario comprender este rol para poder transferir a los niños esta responsabilidad y trabajar desde el aula soluciones a problemas globales que afectan a las diferentes sociedades.

Sin embargo, estas investigaciones doctorales principalmente se ejecutaron en Estados Unidos, lo cual las ubica en un contexto totalmente diferente a América Latina, la población de las mismas fue igualmente diversa y no se contó con ninguna investigación que se enfocara a programas de licenciatura en educación infantil o en la educación infantil en general.

Teniendo en cuenta las mencionadas limitaciones de las investigaciones y el marco teórico presentando con anterioridad se relacionan los siguientes puntos de partida para esta investigación doctoral:

- La internacionalización es un proceso fruto de la globalización y la apertura de mercados que ha permeado la sociedad y por consiguiente a la Educación Superior. Sin embargo, no existe un solo modelo para la internacionalización, dado que ésta dependerá principalmente de su contexto, cultura, región, así como de las tendencias nacionales e internacionales y tensiones políticas y económicas.
- La sociedad del conocimiento ha traído un sinnúmero de oportunidades para revalorar en la Educación Superior elementos como las tecnologías de la

información para facilitar los procesos formativos y el manejo de otros idiomas para impulsar la comunicación con otras culturas y el acceso a conocimiento generado en otras latitudes.

- Todo modelo de internacionalización deberá apoyarse en los sistemas de aseguramiento de la calidad institucionales, los cuales a su vez responderán a lineamientos nacionales o de requerirse, internacionales, que permitan garantizar la calidad de las acciones de internacionalización, entendiendo y respetando las necesidades propias de los contextos y culturas determinadas.
- Los futuros docentes, al encontrarse en un mundo altamente globalizado, deben contar con competencias interculturales e internacionales que le aporten a su labor futura en las aulas y que les de herramientas para actuar como ciudadanos globales.
- Los programas de licenciatura en educación infantil no solo deberán tener en cuenta para sus actualizaciones curriculares tendencias disciplinares nacionales, sino también internacionales y la necesidad de darle a los futuros docentes de infantes las herramientas necesarias por poder ejecutar su labor en un mundo impactado por la globalización.
- La internacionalización curricular, al ser un proceso multidimensional, deberá estar orientado principalmente a fortalecer las habilidades y competencias de la población beneficiaria de la misma y prepararlos con herramientas internacionales necesarias para la ejecución una profesión determinada.

MARCO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 6. Justificación, preguntas y objetivos de investigación

6.1 Justificación

La internacionalización de la educación, como se ha evidenciado en el marco teórico presentando, es un aspecto transversal a los procesos educativos, el cual requiere un importante interés por parte de los gestores institucionales, así como también de los docentes. Al estar insertos en la sociedad del conocimiento, se hace necesario repensar la labor docente, la cual deberá responder no solo a estándares y tensiones nacionales, sino también mundiales. Igualmente la globalización presenta tensiones frente a las formas de aportar a la sociedad y al crecimiento económico, las cuales deberán orientarse a esquemas solidarios y no competitivos: “[...] es la urgencia de las economías nacionales por insertarse en el concierto global de manera tal que genere círculos virtuosos entre diversificación, crecimiento económico, generación de empleo y efecto pro equidad del crecimiento” (Ottone y Hopenhayn, p. 14).

Con base a las tendencias actuales de la Educación Superior en el mundo, se puede evidenciar que la inserción de la globalización en los aspectos curriculares de la Educación Superior es algo natural e incluso deseable, de acuerdo a lo evidenciado en los estándares para aseguramiento de la calidad en Colombia o en los referentes para la acreditación de la internacionalización del Consejo Europeo para la Acreditación. Incluso elementos como el uso de las tecnologías de la información para la formación han ganado una gran importancia en los últimos años, hasta el punto de evidenciarse su necesidad en la implementación de procesos de enseñanza-aprendizaje, así como en esquemas de seguimiento y evaluación. En este sentido las tecnologías de la información son cada vez más accesibles y le permiten a las instituciones ampliar incluso su cobertura, mejorando la calidad de vida de más personas (Castro et al., 2007).

Por otra parte, la labor docente se encuentra en tensión frente a estos cambios propuestos por la educación del siglo XXI, lo cual conlleva a replantearse las carreras de formación de docentes en todas las partes del mundo y preguntarse: ¿Se está formando a un docente que pueda responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento? ¿Cómo podemos formar a ciudadanos del mundo, que le aporten a las sociedades desde la educación? ¿Cómo se articulan a estos procesos las políticas y programas institucionales? Cabe resaltar que las demandas sociales a la labor docente han cambiado, especialmente en el caso de aquellos docentes encargados de la formación de los niños en la primera infancia. Está claro que los docentes en formación no solo deben adquirir habilidades disciplinares, sino también competencias transversales que le aporten a la integralidad de su formación y lo apoyen en la ejecución de su trabajo entendiéndose que desde su labor puede aportarle a los problemas y retos que aquejan a las sociedades en el mundo. En este sentido Hernández Abenza (2011) indica la importancia del docente al facilitar competencias asociadas con la flexibilidad y adaptabilidad, entendiendo el dinamismo propio de la sociedad del conocimiento:

Frente a la evolución continua de la sociedad en la que tan importante es la adquisición de competencias profesionales y habilidades para desenvolverse en el mundo cotidiano actual como adquirir la capacidad y disponibilidad para ir las modificando en el tiempo, el sistema educativo y el profesorado en general no pueden permanecer ajenos y han de estar siempre preparados para incorporar al aula las características más importantes de esa construcción dinámica de la sociedad y del mundo en el que conviven tanto ellos como sus alumnos. (p. 5)

Muchos autores se han planteado igualmente, cómo lineamientos y documentos institucionales pueden aportarle a la transformación de programas académicos, con el fin de lograr adaptaciones curriculares, especialmente a nivel meso y microcurricular, que le genere valor a los futuros graduados de los programas. Entre estos resaltan Peña y Aponte (2018) con su enfoque de internacionalización conectiva, basada en el

establecimiento de redes de trabajo entre grupos propiciando la generación de nuevo conocimiento, mediado por la tecnología. Igualmente, se observan tensiones entre la estrategia de internacionalización institucional y aquella diseñada para los programas. En el caso de las licenciaturas en educación infantil, los encargados de programas requieren orientaciones de cómo generar acciones específicas para la internacionalización del currículo que respondan al proceso de formación de futuros docentes, que le permitan más allá de contar con el conocimiento técnico necesario, entender que su compromiso social no solo va atado a un quehacer en una institución, sino que deberá demostrar el compromiso con su país y el mundo, tal y como lo exponen los autores Larios Deniz et al. (2016):

La pedagogía requiere del carácter cosmopolita para fortalecer su presencia en el nuevo siglo. Aunque a ritmo lento, esta profesión ha venido modificando sus prácticas y servicios que ofrece; se puede observar que su ejercicio está transitando de las instituciones educativas exclusivamente a espacios emergentes y diversos. (p. 98)

Colombia, al ser un país multicultural y multiétnico se enfrenta más allá de las tensiones derivadas por los procesos de globalización de la Educación Superior, a la necesidad de generar internacionalización en territorios con identidades indígenas importantes, donde la idea es preparar a los docentes para un mundo globalizado, respetando y entendiendo las diversidades y perspectivas culturales representadas en los sectores de la sociedad, así como reconociendo que los pueblos ancestrales pueden aportar desde sus perspectivas a la Educación Superior y a la internacionalización (Knutson, 2018).

El sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia no solo apoya a las instituciones desde sus contextos y diversidades institucionales a crear esquemas internos de aseguramiento de la calidad que apoyen el mejoramiento continuo de los procesos sustantivos, sino que se han convertido en un vehículo para promover la internacionalización de los currículos, impulsando a las Instituciones de Educación

Superior a crear políticas, programas y actividades que dinamicen la globalización de los currículos respetando sus contextos institucionales como la misión y visión, así como aspectos importantes como las realidades de la región y el entorno, pues la idea es poder servirle a la sociedad, particularmente donde se insertan los egresados de los programas. Asimismo, se generan modelos que desde la internacionalización curricular promueven mejores oportunidades para los futuros egresados gracias a las acciones y experiencias proveídas por un currículo internacional (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

La internacionalización de la Educación Superior igualmente se encuentra en tensión al ser un proceso multidimensional, complejo, en el cual se articulan diversos actores y que tiene como referente modelos hegemónicos y competitivos, como lo son los modelos generados por los países del norte global. Cabe resaltar que la relación de estos actores con aspectos geopolíticos, económicos y sociales tensionan los procesos de internacionalización, al ser las IES un agente geopolítico (Oregioni, 2020). Siguiendo a esta autora, la universidad se ve tensionada por direccionamientos de rankings internacionales, proyectos de integración regional, políticas de internacionalización nacionales, lineamientos institucionales, así como ciertas áreas disciplinares con dinámicas propias. La autora insta a pensar la internacionalización desde una perspectiva histórica y situada, entendiendo que la internacionalización no es neutral a lógicas exógenas y endógenas de la Educación Superior. Los esquemas de internacionalización, tanto institucionales como de programas, requieren modelos que permitan asegurar la calidad de las acciones de internacionalización ejecutadas entendiendo contextos propios y revisando las tensiones con esquemas de aseguramiento de la calidad nacionales e internaciones. Es por esto que las instituciones deben instaurar internamente acciones de seguimiento y contar con sistemas de información adaptados a su contexto y realidades para poder alcanzar los objetivos propuestos y gestionar procesos de rendición de cuentas con su comunidad

de una forma más sencilla. Cabe resaltar que el sistema de aseguramiento de la calidad colombiano reconoce y entiende a las instituciones de Educación Superior desde su diversidad y teniendo en cuenta sus realidades culturales y situación geográfica (Murillo-Vargas et al., 2020).

Teniendo en cuenta este contexto, la presente investigación busca analizar cómo las instituciones de Educación Superior colombianas promueven la internacionalización curricular para programas académicos, observando el caso de programas de educación infantil en dos instituciones colombianas. La idea es evidenciar cómo las instituciones promueven los procesos de internacionalización como un eje transversal para el fomento de la calidad educativa.

6.2 Preguntas de la investigación y objetivos

Los estudios, especialmente en el ámbito de la educación y como se mostró anteriormente, responden a fenómenos identificados por parte de los investigadores, que puedan ser objeto de análisis, con el fin de generar sugerencias y recomendaciones que redunden en el mejoramiento de la calidad de la formación. En este caso, la suscrita doctoranda al ser gestora de internacionalización desde hace más de ocho años, observaba con detenimiento cómo la normativa de la internacionalización en el país evolucionó a través de los años y ha servido para impulsar el establecimiento políticas, programas y proyectos institucionales, que apoyan el desarrollo de la internacionalización de las funciones sustantivas. Sin embargo, no se encontraba información de cómo el proceso de internacionalización es apoyado y ejecutado desde una perspectiva de los actores y enfocado en especial a un programa de formación: educación infantil. Tampoco era claro según la literatura estudiada el impacto de lineamientos de acreditación sobre el quehacer de la internacionalización a nivel institucional y de programa. Para este estudio se han tenido en cuenta las voces de dos actores importantes del proceso de internacionalización en una IES: los directivos y los docentes. Asimismo se tomaron

como referencia programas de Licenciatura en Educación Infantil, teniendo en cuenta la poca producción en el ámbito latinoamericano y en especial en el colombiano, sobre los esquemas de internacionalización para estos programas específicos. Igualmente se observa desconocimiento sobre la práctica docente de la internacionalización direccionada a disciplinas puntuales, lo cual también resultó un vacío importante a subsanar por parte de esta investigación.

Se toman como objeto de estudio dos programas para la formación de los futuros maestros de infantes ubicados en la región Caribe de Colombia, en los departamentos de Guajira y Sucre, con el fin de comprender y analizar como la internacionalización permea las instituciones, así como revisar con los lineamientos para el aseguramiento de la calidad de programas en Colombia y como referente internacional, los enfoques para el aseguramiento de la calidad de la internacionalización promovido por el Consorcio Europeo de Agencias de Acreditación, cómo la internacionalización permea las instituciones de Educación Superior y apoya el mejoramiento de la calidad, desde el caso puntual del programa de la educación infantil.

La presente investigación en este sentido plantea darle respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo direccionan los lineamientos de internacionalización contenidos con documentos institucionales, la internacionalización del currículo en los programas de licenciatura en educación infantil?
- ¿Qué acciones y programas institucionales son promovidos desde el nivel directivo para apoyar el proceso de internacionalización universitario, especialmente en los programas de licenciatura en educación infantil?
- ¿Cómo se realiza la internacionalización desde el aula, teniendo en cuenta la perspectiva de los docentes del programa de educación infantil?
- ¿Cómo se puede apoyar a otras IES en su proceso de internacionalización curricular para programas de educación infantil, teniendo en cuenta las sugerencias expuestas por actores directivos y docentes?

Teniendo en cuenta estas preguntas de investigación, se procede a formular un propósito general de este estudio, teniendo en cuenta la necesidad de buscar respuestas frente a la ejecución del proceso de internacionalización contextualizado al país Colombia, al Caribe colombiano y en especial a los programas de educación infantil.

El **objetivo general** de la presente investigación es comprender, desde una perspectiva de los actores, la internacionalización curricular de las Licenciaturas en Educación Infantil en las instituciones objeto de estudio, así como su articulación con las políticas y direccionamientos institucionales, teniendo en cuenta los enfoques de calidad para la internacionalización sugeridas por *The Guide to Quality in Internationalisation* de ECA y los lineamientos de aseguramiento de la calidad y acreditación en Colombia, con el fin de evidenciar cómo las instituciones promueven la internacionalización como una herramienta para la transformación y el mejoramiento de la calidad en la Educación Superior.

Principalmente se desea igualmente generar recomendaciones que puedan apoyar el proceso de internacionalización curricular, desde lo institucional hasta el nivel programático, orientado a los programas de educación infantil. Esta investigación puede ser de relevancia no sólo para las IES colombianas que ofrecen programas de licenciatura en educación infantil, sino también para instituciones internacionales, especialmente aquellas ubicadas en el contexto latinoamericano con programas de formación para maestros.

La idea es identificar cómo los direccionamientos institucionales frente a la internacionalización se articulan con las acciones lideradas por los docentes en el aula y redundan en procesos que fortalecen la calidad de los programas, en este caso del programa de educación infantil.

Teniendo en cuenta estos aspectos relacionados, se generan los siguientes objetivos específicos de investigación:

Objetivo 1: Identificar **lineamientos de internacionalización**, así como **herramientas curriculares, pedagógicas y servicios de apoyo** que dinamicen la misma, en las Licenciaturas en Educación Infantil en las IES priorizadas, examinando los siguientes documentos institucionales: Plan de Desarrollo, Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Educativo del Programa, Plan de estudios, Política de Internacionalización.

Objetivo 2: Analizar **estrategias y programas institucionales** con directivos de las instituciones y jefes de oficinas internacionales, que funjan como herramientas de apoyo a la internacionalización curricular en las Licenciaturas en Educación Infantil.

Objetivo 3: Comprender cómo se realiza la **internacionalización en el aula** y en el **proceso enseñanza-aprendizaje** en las licenciaturas participantes en el estudio, desde una perspectiva docente.

A continuación se muestra en la siguiente gráfica a manera de ejemplo, los enfoques de la presente investigación.

Figura 3

Esquema sobre la relación de los objetivos de investigación



Capítulo 7. Metodología de la Investigación

7.1 La investigación educativa

La investigación educativa describe, analiza y evalúa aspectos asociados a la planeación y ejecución de acciones de educación. Cabe resaltar que la educación es un fenómeno social y se suscribe a situaciones y problemas reales; por lo general se asocia con diferentes enfoques y metodologías, tanto cuantitativas como cualitativas o mixtas, todo relacionado con base al objeto de estudio y el contexto a ser analizado por parte del investigador. Varia (2011) explica que la investigación educativa puede analizar el comportamiento de estudiantes, profesores, administradores, padres y otros miembros de la comunidad que interactúan con las instituciones educativas para referirse a fenómenos como aprendizaje, actitudes, aptitudes, habilidades, intereses, prácticas, procesos, emociones, etc.

Sabariego Puig y Bisquerra Alzina (2009) indican que “hacer investigación educativa significa aplicar el proceso organizado, sistemático y empírico que sigue el método científico para comprender, conocer y explicar la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación” (p. 37). La investigación educativa se orienta a la solución de problemas en el campo de la educación y su propósito general apoyar con datos y ciencia la efectividad la efectividad del proceso educativo.

A través de los tiempos, diversos autores han expuesto que la investigación es la base del quehacer educativo. Sabariego Puig (2009) por su parte indica que el paradigma cualitativo desde los años sesenta ha ido fortaleciendo el quehacer educativo y la investigación pedagógica, al ser influenciado por otras áreas del conocimiento como la sociología o la antropología. En este sentido se empiezan a plantear investigaciones cuya finalidad le aporte a la transformación de la sociedad por medio del mejoramiento de la práctica educativa.

En todo caso, la educación y en especial la dimensión pedagógica requieren de

estudios, con el fin de poder entender mejor el desarrollo de las interacciones educativas, como base de todo relacionamiento humano, como lo expresa Hernández-Pina (2001):

La pedagogía por su naturaleza necesita, en efecto, de estudios empíricos que posibiliten la dimensión causal y correlacional; necesita de estudios interpretativos y subjetivos que permitan comprender los tipos de intercambio de significados, suscitados y desarrollados en los encuentros pedagógicos; y por último, ha de buscar las dimensiones normativas, ideológicas y éticas como forma básica de la interacción social humana. (p.55)

Durante los últimos años y gracias al empuje otorgado por las tecnologías de la información, la educación se ha transformado y esto ha generado un interés creciente en verla como un área objeto de estudio, así como acciones como la investigación evaluativa han ganado un impulso importante, por las tensiones causadas por las acreditaciones nacionales e internacionales. Aunque según Opie (2004) existe una tendencia a generalizar los resultados de investigación en la educación, esto no siempre es posible, sin embargo la investigación educativa genera implicaciones para diversos actores, como serían por ejemplo los docentes, los programas académicos, las instituciones etc.

7.2 Diseño de la investigación

Esta investigación sigue el siguiente diseño:

- Cualitativa
- Descriptiva
- Fenomenológica

Al ser un estudio de corte cualitativo fenomenológico, se toman como referentes centrales al docente y al personal administrativo de las instituciones objeto de estudio. Según Colás Bravo (2009), “el método fenomenológico se centra en las descripciones que los sujetos hacen de sus vivencias” (p. 102), por lo que se espera evidenciar

elementos propios de la experiencia docente, así como de las experiencias del personal administrativo y su relación con el quehacer de la internacionalización a nivel institucional y programático. Igualmente, Uwe Flick (2004), expone que lo que se propone con la investigación cualitativa es “diseñar métodos tan abiertos que hagan justicia a la complejidad del objeto de estudio” (p. 19).

Martín Marín (2018a) por su parte indica que la investigación cualitativa dependerá de la interpretación del investigador a la realidad objeto de estudio:

El término «cualitativo» implica un énfasis en procesos y significados no estrictamente examinados en términos de cantidad, incluso, a veces, de intensidad o frecuencia, sino que realza la importancia de la naturaleza de la realidad socialmente construida, la intimidad de las relaciones entre el investigador y lo que está investigando y cómo vamos a interpretar dicha realidad para detectar los elementos clave y distinguirlos de los menos relevantes. (p. 390)

Hernández-Pina y Maquilón Sánchez (2015) expresan igualmente, que la investigación cualitativa “se define como aquella en la que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales mediante la interacción con las personas que participarán, siendo fuente de los datos necesarios para llevar a cabo la investigación” (p. 28). Por su parte, Martín Marín (2018b) indica que la investigación descriptiva busca describir situaciones, hechos, acciones, con el fin de proporcionar información clave para la toma de decisiones. En el presente estudio la interacción con el personal docente y académico-administrativo de las instituciones referenciadas son centrales para conocer a profundidad cómo funcionan los procesos de internacionalización en la institución y cómo dichos procesos impactan las Licenciaturas de Educación Infantil.

La información para el análisis de la internacionalización del curricular se obtendrá por medio de dos métodos puntuales: el análisis documental, de documentación institucional relevante, el Plan de Estudios, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Desarrollo de la institución, Proyecto Educativo del Programa, Política de Internacionalización de la institución y Plan de Estudios. Igualmente, y con el fin de

levantar información sobre las prácticas docentes, condiciones y programas institucionales, que favorezcan a la internacionalización curricular en las Licenciaturas de Educación Infantil, se realizarán entrevistas a docentes y a personal adscrito a dependencias institucionales como la Dirección Académica y la Oficina de Relaciones Internacionales, de las instituciones objeto de estudio CECAR y Universidad de la Guajira. Las entrevistas seguirán un modelo semi-estructurado con preguntas abiertas, para un mejor flujo de la conversación. Creswell (2012) expone que las preguntas abiertas en las entrevistas permiten que los participantes puedan expresar sus experiencias y vivencias sin restricciones. Díaz-Bravo et al. (2013) indican que las entrevistas son un método muy ventajoso, para recabar datos desde las perspectivas de los entrevistados en el marco de una conversación abierta y teniendo en cuenta los objetivos de investigación.

7.3 Contexto y participantes

Esta investigación se realizó en Colombia, tomando como objeto de estudio dos instituciones localizadas en el Caribe Colombiano. Se han escogido dos instituciones por su localización geográfica, al estar ubicadas en el Caribe, en los departamentos de Guajira y Sucre. Estas regiones, al no ser grandes centros urbanísticos, cuentan con un desarrollo económico menor a otras zonas en Colombia, asimismo cuentan con un porcentaje importante de población vulnerable en ambos casos como parte de su población estudiantil. Igualmente, una de las instituciones, la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) es una institución universitaria de carácter privado, mientras que la segunda institución, la Universidad de la Guajira, se trata de una universidad pública. Se identificó igualmente como criterio importante que ambas instituciones contasen con una política de internacionalización aprobada y en ejecución. Ambas instituciones cuentan con programas de licenciatura para la formación de maestros de infantes, en el caso de CECAR el programa se denomina Licenciatura en Pedagogía Infantil y en la Universidad de la Guajira Licenciatura en Educación Infantil.

En este sentido los criterios para escoger a las dos instituciones objeto de estudio fueron a saber:

- Ubicación en el Caribe Colombiano
- Contar con el programa de Licenciatura en Educación o Pedagogía Infantil
- Que dicho programa no se encontrara acreditado a la fecha de realización del trabajo de campo
- Contar con una política de internacionalización
- Disponibilidad y autorización por parte de rectoría para la ejecución de la investigación.

En ambos casos se remitió un consentimiento informado por parte de los rectores de las instituciones, con el fin de aprobar institucionalmente la realización de la presente investigación. En ambos casos fue firmado por los rectores de las instituciones y con esta aprobación de la disponibilidad y el interés, se dio inicio al trabajo de campo.

A continuación se describen las instituciones participantes en el presente trabajo doctoral.

7.3.1 Corporación Universitaria del Caribe (CECAR)

La Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) es una institución universitaria de carácter privado localizada en el departamento de Sucre de Colombia, en la ciudad de Sincelejo, la cual es su capital; asimismo ofrece formación virtual y presencial en Montería y en Villavicencio cuenta con oferta únicamente virtual. La institución ofrece formación desde hace más de 30 años y se ha convertido en una institución prestigiosa y de impacto en la región Caribe debido a su enfoque de formación integral con responsabilidad social. CECAR igualmente aspira a formar a ciudadanos críticos, creativos e innovadores basándose en tres pilares centrales: la investigación, la calidad educativa y la internacionalización (CECAR, 2020a).

Según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2020d), CECAR cuenta con 50 registros calificados vigentes, para ofrecer formación presencial, virtual

y a distancia, en programas de pregrado principalmente, así como especializaciones y programas de maestría en convenio. Igualmente cuenta con dos programas acreditados, los cuales son administración de empresas y psicología (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, 2020e).

La institución cuenta actualmente con 11.267 estudiantes matriculados y 31.964 graduados; igualmente cuenta con 84 docentes categorizados con base al sistema de ciencia, tecnología e innovación de Colombia (CECAR, 2020b).

A continuación se presentan la misión y visión de CECAR con base a lo expuesto en su Portafolio de Servicios (CECAR, 2020a, p.3f):

Misión: La Corporación Universitaria del Caribe – CECAR es una Institución de Educación Superior, que contribuye al desarrollo sostenible, la convivencia y la paz, a través del ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social con calidad, propiciando la formación integral de personas capaces de comprender y participar en la solución de los problemas de su entorno, mediante el desarrollo tecnológico y la innovación social y empresarial.

Visión: Ser una Universidad líder en la contribución al desarrollo sostenible, la convivencia y la paz de la Región Caribe, reconocida a nivel nacional e internacional por la formación de profesionales integrales, capaces de influir en la transformación de las realidades sociales y económicas de su entorno.

CECAR es en este sentido una Institución de Educación Superior, cuyo enfoque principal es la formación integral de sus graduados, los cuales servirán a país y a la región con responsabilidad social, aportando al desarrollo sostenible y a la paz y con las competencias requeridas para generar transformaciones sostenibles en su entorno.

7.3.2 Universidad de la Guajira

La Universidad de la Guajira cuenta con una sede principal en el municipio de Riohacha, capital del departamento de la Guajira, ubicado en el norte de Colombia y con frontera directa con Venezuela. Esta Universidad se crea por medio del Decreto 523 de 1976, adscribiéndola a la Secretaría de Educación Departamental de la

Guajira. Entre los objetivos descritos por medio del mencionado decreto, se establece que la Universidad de la Guajira fomentará el desarrollo económico y cultural de la región, promoviendo la formación, extensión e investigación. Asimismo se propende por formar a profesionales, técnicos e investigadores que apoyen el desarrollo departamental. Igualmente se describe dentro de este decreto la importancia de incluir a la población indígena en las acciones formativas. Esto es importante mencionarlo, toda vez que según el DANE³ (2019), en el departamento de la Guajira vivían 380.460 personas adscritas a la etnia Wayúu.

Según el Informe de Gestión de 2020-1, la Universidad de la Guajira cuenta con 13.594 estudiantes y 138 docentes con categorización como investigadores por parte del actual Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Actualmente la institución cuenta con sedes en municipios como Maicao, Fonseca, Villanueva y Montería.

Según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2020f), la Universidad de la Guajira cuenta con 47 registros calificados vigentes, para ofrecer formación presencial y a distancia, en programas de pregrado principalmente, así como tecnologías, especializaciones y programas de maestría. Igualmente cuenta con dos programas con acreditación de alta calidad: ingeniería de sistemas e ingeniería industrial (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, 2020g).

A continuación se presentan la misión y visión de la Universidad de la Guajira, según lo expuesto en su página web, (Universidad de la Guajira, 2020):

Misión

Formar **profesionales íntegros** que perciban, aprehendan, generen, apliquen y transformen saberes, conocimientos en un marco de diversidad cultural a través de las actividades que le son propias (docencia, investigación, proyección social y extensión) para satisfacer las necesidades de **desarrollo sostenible** y sustentable de la sociedad guajira y de su entorno, con especial énfasis en el autorreconocimiento de las

³ Departamento administrativo nacional encargado de la planeación, levantamiento, procesamiento, análisis y difusión de las estadísticas oficiales de Colombia.

condiciones de **multiculturalidad** con miras al desarrollo de la personalidad integral de todos sus actores institucionales y de la comunidad en general para alcanzar condiciones de **interculturalidad**.

Visión

Al 2030, la Universidad de La Guajira será el centro de la cultura regional, con reconocimiento local, nacional e internacional por el logro de la acreditación de calidad de sus programas académicos e institucional; formadora de personas íntegras, dedicadas con vocación y compromiso, al servicio social a través de la docencia y la investigación, comprometidas con la generación y aplicación ética de la ciencia a la solución de los problemas del entorno con el fin de contribuir a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, de acuerdo con las demandas de su vecindad con las fronteras para lo cual hará convenios e intercambios interinstitucionales, fronterizos cercanos, internacionales frente a las exigencias de la globalización.

Como se puede evidenciar, la Universidad de la Guajira es una entidad comprometida a impulsar la transformación de su región, teniendo en cuenta las necesidades del desarrollo sostenible, y formando de manera integral a sus futuros graduados. Esto se impulsa desde un enfoque multicultural, con el fin de alcanzar por medio del servicio y la responsabilidad social la interculturalidad respondiendo a las demandas del entorno y la globalización.

7.3.3 Participantes

Para las entrevistas correspondientes al objetivo 2, enfocado a analizar estrategias y programas institucionales con directivos de las IES objeto de estudio, se entrevistaron de cada IES a tres directivos, con el fin de conocer las herramientas de apoyo a la internacionalización curricular promovidas desde las instituciones, especialmente aquellas enfocadas al Programa de Educación Infantil. Los directivos escogidos fueron en ambos casos: vicerrector(a) de docencia, decano(a) de la facultad de educación y la jefe de relaciones internacionales. Se priorizaron estos perfiles directivos, al ser éstos los que están directamente involucrados con la internacionalización curricular.

Para la ejecución de las entrevistas, se citaron con antelación y la investigadora se trasladó durante mayo de 2019 a las ciudades de Riohacha y Sincelejo para ejecutar las entrevistas. Los entrevistados firmaron respectivos consentimientos informados, donde la investigadora informó sobre el tratamiento de datos, el cual es de uso exclusivo para esta investigación.

Se relaciona a continuación el perfil y la experiencia en educación superior de cada uno de los directivos entrevistados.

CECAR:

-Participante 1: Licenciado en Biología y Magíster en Educación. Doctorando en Educación. Cuenta con 18 años de experiencia.

-Participante 2: Psicóloga crítica y Magíster en Psicología. Cuenta con 17 años de experiencia.

-Participante 3: Administradora de empresas y Magíster en Administración de Empresas. Cuenta con 20 años de experiencia.

UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA

-Participante 1: Psicóloga, Especialista en Gerencia Social, Magíster en Desarrollo de proyectos Sociales y Doctora en Ciencias Gerenciales. Cuenta con 4 años de experiencia.

-Participante 2: Licenciada en Lenguas Modernas, Magíster en Educación y Doctora en Educación. Cuenta con 26 años de experiencia.

-Participante 3: Licenciada en Relaciones Internacionales. Magíster en Cooperación Internacional. Cuenta con 7 años de experiencia.

En el caso de los docentes, cuyas entrevistas correspondían al objetivo 3 de esta investigación, enfocado a comprender cómo se realiza la internacionalización en el aula y en el proceso enseñanza-aprendizaje para las Licenciaturas de Educación Infantil, en el caso de CECAR, se entrevistaron siete docentes. En CECAR se contaba para el momento de las entrevistas con 25 docentes para el programa, entre los cuales 18 eran docentes hora cátedra, dos medio tiempo y 5 tiempo completo. De los siete

docentes entrevistados, se trataron de docentes de docentes tiempo completo, medio tiempo y ocasionales. Se priorizaron en este caso igualmente a docentes con dedicación exclusiva al programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

En el caso de la Universidad de la Guajira, se entrevistaron nueve docentes. Cabe resaltar que la Universidad de la Guajira contaba con 67 docentes en total al momento de las entrevistas, para el programa de Licenciatura en Educación Infantil en su sede Riohacha, entre los cuales se suman 12 docentes de planta, 12 ocasionales⁴ y 43 de hora cátedra. De los nueve docentes entrevistados, se trataron de docentes de planta y ocasionales. Se priorizaron en este sentido docentes con dedicación exclusiva al programa de Licenciatura en Educación Infantil.

Se relaciona a continuación el perfil y la experiencia en educación superior de cada uno de los profesores entrevistados.

CECAR:

-Participante 1: Licenciada en Educación Infantil, Especialista en Investigación Aplicada y Magister en Educación. Cuenta con 25 años de experiencia.

-Participantes 2: Psicólogo y Especialista en Investigación Aplicada a la Educación. Cuenta con 25 años de experiencia.

-Participante 3: Licenciada en Educación Infantil y Magister en Educación. Cuenta con 18 años de experiencia.

-Participante 4: Licenciada en Biología y Química, Especialista en Ciencias Naturales, Magister en Dificultades del Aprendizaje y Doctoranda en Educación. Cuenta con 23 años de experiencia.

-Participante 5: Licenciada en Pedagogía Infantil y Especialista en Procesos Familiares y Comunitarios. Cuenta con 30 años de experiencia.

⁴ Los docentes ocasionales son contratados de manera transitoria por las instituciones de educación superior y pueden tener cargas horarias tiempo completo o medio tiempo, sin gozar de la categoría de empleado de planta, según lo expresa la Ley 30 de 1990.

-Participante 6: Licenciada en Pedagogía Infantil y Especialista en Investigación e Innovación Educativa. Cuenta con 3 años de experiencia.

-Participante 7: Licenciada en Pedagogía con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Especialista en Administración Educativa y Maestrante en Educación. Cuenta con 13 años de experiencia.

UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA:

-Participante 1: Trabajadora Social, Especialista en Gerencial y Magíster en Ciencias Económicas y Administrativas. Cuenta con 24 años de experiencia.

-Participante 2: Licenciado en Psicopedagogía, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo y Magíster en Educación en Énfasis en Educación Infantil. Cuenta con 20 años de experiencia.

-Participante 3: Licenciado en Lenguas Modernas y Doctorando en Ciencias de la Educación. Cuenta con 23 años de experiencia.

-Participante 4: Licenciada en Pedagogía Infantil y Magíster en Educación. Cuenta con 10 años de experiencia.

-Participante 5: Licenciada en Lenguas Modernas y Magíster en Pedagogía. Cuenta con 25 años de experiencia.

-Participante 6: Licenciado en Filología e Idiomas, Especialista en Evaluación Escolar, Especialista en Planeación Escolar, Magíster en Desarrollo Social y Doctor en Educación. Cuenta con 40 años de experiencia.

-Participante 7: Técnica en Educación, Administradora de Empresas, Especialista en Ciencias Fiscales, Magister en Educación y Doctoranda en Educación. Cuenta con 9 años de experiencia.

-Participante 8: Licenciada en Humanidades y Lenguas Castellana, Pregrado en Psicología del Lenguaje, Magíster en Educación y Doctoranda en Educación.

-Participante 9: Psicóloga, Especialización en Administración de la Informática Educativa, Magíster en Educación. Cuenta con 13 años de experiencia.

7.4 Técnicas de recolección de datos

Para la presente investigación se relacionan dos técnicas para la recogida de datos: el análisis documental y la entrevista. En análisis documental se utiliza para el objetivo 1, el cual incluye la revisión sistemática de documentos institucionales para identificar lineamientos de internacionalización, así como herramientas curriculares, pedagógicas y servicios de apoyo que dinamicen la misma, en las Licenciaturas en Educación Infantil en las IES priorizadas, examinando los siguientes documentos institucionales: Plan de Desarrollo, Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Educativo del Programa, Plan de estudios, Política de Internacionalización.

En el caso de la entrevista, ésta se utiliza para los objetivos 2 y 3, con dos guías de entrevistas diferentes, la primera para directivos y la segunda para docentes. En el caso de los directivos, se entrevistó a directivos de las instituciones objeto de estudio, con el fin de identificar las estrategias y programas institucionales que apoyen a la internacionalización curricular en las Licenciaturas en Educación Infantil.

Con la segunda guía se entrevistó a docentes con el fin de comprender cómo se realiza la internacionalización en el aula y en el proceso enseñanza-aprendizaje en las licenciaturas participantes en el estudio, tomado como referente a los docentes.

A continuación se describirán de manera detallada las técnicas utilizadas.

7.4.1 Análisis documental

El análisis documental es, según Clauso García (1993), una técnica por medio de la cual se extrae de documentos información con base a categorías, las cuales pueden ser gestadas por parte de literatura existente sobre la temática o con base al contenido de los documentos analizados. Dulzaides Iglesias y Molina Gómez (2004), indican que “El tratamiento documental significa extracción científico-informativa, una extracción que se propone ser un reflejo objetivo de la fuente original, pero que, soslaya los nuevos mensajes subyacentes en el documento” (p.2). Esta técnica se enfoca en el contenido, generando una identificación y síntesis de información con base a

categorías identificadas. Siguiendo a López Noguero (2002), con esta técnica lo que se pretende analizar son las ideas expresadas en los textos, intentando agrupar frases, palabras y temáticas por su significado.

Con base a los lineamientos para el aseguramiento de la calidad y la acreditación de programas en Colombia, así como la Guía para la Calidad en la Internacionalización del Consorcio Europeo para la Acreditación (ECA), se generaron las siguientes categorías de análisis, las cuales se aplicaron para la captación de información valiosa en los documentos institucionales (Plan de Desarrollo, Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Educativo del Programa, Plan de estudios, Política de Internacionalización), de cara a la identificación de lineamientos de internacionalización, así como herramientas curriculares, pedagógicas y servicios de apoyo, con impacto la internacionalización del programa de Educación Infantil (ver tabla 4.):

Tabla 4

Categorías para el análisis documental

Categoría de análisis	Descripción
Objetivos de internacionalización	Lineamientos institucionales sobre la proyección internacional de la IES
Lineamientos curriculares internacionales	La inclusión de la dimensión internacional e intercultural en los lineamientos curriculares
Metodologías de enseñanza	Metodologías de enseñanza innovadoras promovidas por la IES con base al modelo pedagógico existente
Desarrollo de estudiantes	Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los estudiantes
Desarrollo de docentes	Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los docentes
Servicios de internacionalización	Servicios existentes promovidos por la IES de

	internacionalización para su comunidad universitaria
Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización	Sistemas de información de apoyo a la gestión y métodos existentes para la toma de decisiones informada sobre la internacionalización

A continuación se describe la técnica de la entrevistas, utilizada para los objetivos 2 y 3 del presente estudio.

7.4.2 Entrevistas

Para los objetivos 2 y 3 de la presente investigación, se realizaron entrevistas, con directivos y docentes respectivamente, de las instituciones objeto de estudio. En el caso de los docentes, éstos debían hacer parte del programa de Educación Infantil. Este método se escogió con el fin de comprender de una mejor manera los programas e iniciativas lideradas por parte de los directivos de las instituciones de Educación Superior objeto de estudio para facilitar la internacionalización, así como en el caso de los docentes, entender cómo se realizar la internacionalización en el aula, en el programa de Educación Infantil.

Se toman como referencia entrevistas semiestructuradas para la realización de los guiones. Según Martín Marín (2018c), la entrevistase define como una conversación entre dos personas, la cual es iniciada por el entrevistador, con el fin de obtener una información determinada, con base a los objetivos de investigación específicos. Según Kvale (2011), la entrevista cualitativa “busca conocimiento cualitativo expresado en lenguaje normal, no se encamina a la cuantificación. La entrevista pretende conseguir relatos matizados de diferentes aspectos del mundo de la vida del entrevistado; trabaja con palabras y no con números” (p. 35). Según Díaz-Bravo et al. (2013), las entrevistas semiestructuradas cuentan con una mayor flexibilidad que aquellas estructuradas, pues si bien se cuenta con una guía de entrevista con preguntas

planeadas, éstas se ajustan a los entrevistados y al ritmo de la conversación. También ayudan a crear un ambiente menos formal, lo cual puede motivar al interlocutor. En las entrevistas el investigador que las conduce debe direccionar la conversación con el fin de no desviarse de la temática y los objetivos de investigación (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017).

7.4.2.1 Guía de entrevista para directivos

Con base a la literatura analizada, estudios previos revisados y el objetivo de investigación 2 del presente estudio, se generó una guía de entrevista para directivos, la cual se dividió de la siguiente manera:

Tabla 5

Dimensiones guía de entrevista para directivos

Dimensiones	Descripción de la dimensión
1. Conceptualización sobre la internacionalización de la Educación Superior	Se solicita información sobre la internacionalización, teniendo en cuenta la concepción personal y la experiencia profesional.
2. Estrategia y actividades institucionales para la internacionalización	Se requiere información, teniendo en cuenta la experiencia del personal administrativo, sobre la ejecución de actividades de internacionalización en su universidad, así como aspectos como alianzas, programas y proyectos de internacionalización de impacto en las funciones sustantivas de la universidad
3. Servicios de internacionalización para estudiantes, docentes y personal administrativo	Se requiere información sobre los servicios de internacionalización y actividades extracurriculares para estudiantes y docentes
4. Orientaciones para el mejoramiento del	Se demanda información sobre cómo el

proceso de internacionalización	entrevistado propone sea abordada la internacionalización desde el nivel institucional. El entrevistado expone ejemplos puntuales para el mejoramiento de la calidad de la experiencia educativa por medio de la internacionalización
---------------------------------	---

La guía de entrevista fue sometida a una valoración por juicio de expertos. Se apuntó a una retroalimentación de entre 15 a 20 expertos. Un total de 17 expertos diligenciaron la planilla para la valoración de la guía de entrevista. A los jueces se les envió una planilla en formato de formulario de Google, al cual se subieron las preguntas de la guía de entrevista con base a las dimensiones de la guía. Se generaron igualmente tres categorías para la evaluación de las preguntas de la guía: claridad, coherencia y relevancia con base al objetivo de investigación. Cada juez debía asignar un puntaje correspondiente entre 1-4, siendo 1 deficiente, 2 aceptable, 3 bueno y 4 excelente. La guía de entrevistas para directivos se observa en el **Anexo 1** de la presente tesis doctoral.

Cabe resaltar que los jueces fueron escogidos con base a los siguientes criterios:

- Experiencia en internacionalización
- Reconocimiento y trayectoria en metodología de investigación
- Experiencia en Educación Superior y calidad

7.4.2.2 Guía de entrevista para docentes

Con base a las investigaciones referentes para este estudio y el objetivo de investigación 3 para esta tesis doctoral, se generó una guía de entrevista para docentes, la cual se dividió de la siguiente manera:

Tabla 6

Dimensiones guía de entrevista para docentes

Dimensiones	Descripción de la dimensión
1. Conceptualización sobre la internacionalización de la Educación Superior	Se solicita información sobre la internacionalización, teniendo en cuenta la concepción personal y la experiencia profesional.
2. Internacionalización curricular: acciones lideradas por docentes	Se requiere información, teniendo en cuenta la experiencia del docente, sobre la ejecución de la internacionalización en el aula en su universidad, revisando aspectos como el proceso enseñanza-aprendizaje, la interculturalidad, los métodos de evaluación y los medios educativos.
3. Sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización del proceso enseñanza-aprendizaje	Se demanda información sobre cómo el entrevistado propone sea abordada la internacionalización desde el aula. El entrevistado expone ejemplos puntuales para el mejoramiento de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje por medio de la internacionalización.

La guía de entrevista para docentes fue igualmente enviada para una valoración por juicio de expertos. En este caso un total de 20 expertos diligenciaron la planilla para la valoración de la guía de entrevista. El formato de valoración para el juicio de expertos se envió igualmente vía un formulario de Google, al cual se subieron las preguntas de la guía de entrevista con base a las dimensiones de la guía. Se utilizaron las mismas tres categorías para la evaluación de las preguntas de la guía (tal y como se realizó con la guía de directivos): claridad, coherencia y relevancia con base al objetivo de

investigación Cada juez debía asignar un puntaje correspondiente entre 1-4, siendo 1 deficiente, 2 aceptable, 3 bueno y 4 excelente. La guía de entrevista para docentes se observa en el **Anexo 2** de la presente tesis doctoral.

Cabe resaltar que los jueces fueron escogidos con base a los siguientes criterios:

- Experiencia en internacionalización
- Reconocimiento y trayectoria en metodología de investigación
- Experiencia en Educación Superior y calidad
- Experiencia en docencia universitaria o desarrollo curricular

7.4.2.3 Valoración por juicio de expertos

Tanto la guía de entrevista para directivos, como la de docentes, fueron sometidas con base a lo expuesto a valoración por juicio de expertos, por lo cual se presentan a continuación las categorías, calificaciones indicadores para la evaluación por parte de los jueces de las guías de entrevista. Para esto se diseñó un formato de valoración, el cual se compartió vía correo electrónico. El formato de valoración por juicio de expertos para directivos puede observarse en el **Anexo 3** de este trabajo, así como el de los docentes, el cual equivale al **Anexo 4**. A continuación se presentan las categorías, calificaciones e indicadores contenidos en los formatos de evaluación:

Tabla 7

Categorías, calificaciones e indicadores para evaluación de las guías de entrevista

CATEGORÍAS	CALIFICACIÓN	INDICADOR
CLARIDAD	1. Deficiente 2. Aceptable 3. Bueno 4. Excelente	El ítem está redactado de forma clara y precisa y no presenta dificultad de entendimiento por parte de los lectores.
COHERENCIA	1. Deficiente	El ítem es coherente y se

	2. Aceptable 3. Bueno 4. Excelente	encuentra relacionado con la dimensión correspondiente.
RELEVANCIA	1. Deficiente 2. Aceptable 3. Bueno 4. Excelente	El ítem relacionado es relevante para la dimensión correspondiente e importante para alcanzar el objetivo específico de investigación.

7.4.2.4 Análisis de resultados de valoración por juicio de expertos

Para realizar la evaluación de las valoraciones realizadas por los expertos, tanto en la entrevista para la guía de entrevista para docentes como en la guía de entrevista de directivos se procedió a realizar un análisis cuantitativo a través de la cuantificación de estadísticos descriptivos como media, varianza, valor máximo y mínimo y frecuencias de las valoraciones por cada una de las dimensiones evaluadas en cada instrumento de acuerdo al criterio de valoración seleccionado. Esto permite evaluar la consistencia de las valoraciones de los expertos para cada una de las dimensiones evaluadas.

Para el procesamiento de los datos de las dos guías de entrevista se procedió a procesar y codificar la base de datos en Excel, donde se asignó a cada respuesta el número de calificación de acuerdo a cada opción de respuesta, siendo 1=deficiente, 2=aceptable, 3=bueno y 4=excelente. Adicionalmente se les asignó una codificación a las dimensiones y preguntas para simplificar su extensión y poder trabajar en el paquete estadístico. En este sentido, para el caso de la guía de docentes, la dimensión 1 denotada por D1 corresponde a “Concepción de la internacionalización”, D2 a “Internacionalización en el aula”, D3 a “sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización del proceso enseñanza-aprendizaje”. Para las preguntas correspondientes a cada dimensión se codificaron de acuerdo a su orden de aparición en el cuestionario, es decir la codificación D1P1_Claridad corresponde a la calificación

dada a la primera pregunta de la dimensión Concepción de la internacionalización teniendo en cuenta la categoría de análisis de claridad y así sucesivamente.

Una vez organizadas ambas bases de datos se utilizó el software estadístico SPSS para calcular las variables de estadística descriptiva seleccionadas para el análisis cuantitativo.

En todo caso y con base a la retroalimentación recibida, se realizaron ajustes a la redacción en las preguntas.

7.4.2.4.1 Análisis de resultados de valoración por juicio de expertos de la guía de entrevista para docentes

Valoración de dimensiones en general

En primera instancia se cuantificaron los estadísticos descriptivos de las calificaciones de las dimensiones a nivel global para cada una de las categorías. En cada una de ellas se encuentra que la media es cercana a 4, correspondiente a la calificación excelente con una desviación estándar menor de 1 lo que indica baja dispersión de las respuestas con tendencia a ser calificadas como buenas o excelentes.

Solamente en 4 ítems se presentó un valor mínimo de 1 que al revisar el análisis de frecuencias solo corresponde a un solo juicio con calificación de insuficiente que es el equivalente al 5% del 100% de los jueces.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de valoración de las dimensiones

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
D1_Claridad	20	3,450	0,759	2,0	4,0
D1_Coherencia	20	3,600	0,598	2,0	4,0
D1_Relevancia	20	3,750	0,444	3,0	4,0
D2_Claridad	20	3,650	0,745	1,0	4,0
D2_Coherencia	20	3,750	0,716	1,0	4,0
D2_Relevancia	20	3,900	0,308	3,0	4,0
D3_Claridad	20	3,600	0,821	1,0	4,0
D3_Coherencia	20	3,600	0,821	1,0	4,0

D3_Relevancia	20	3,850	0,489	2,0	4,0
---------------	----	-------	-------	-----	-----

Al aplicar el análisis de frecuencia se refleja que en promedio que en cada uno de los ítems el 77% de las valoraciones fueron clasificadas como excelentes mientras que el 17% de las ocasiones fueron clasificadas como buenas. Teniendo en dos ítems 18 de 20 calificaciones como excelente equivalente al 90% de las valoraciones (D2_Relevancia y D3_Relevancia). Sólo en 4 ítems hubo una clasificación de deficiente y en 5 de aceptable.

Tabla 9

Análisis de frecuencia de valoración de las dimensiones

Análisis de frecuencia					
	N	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
D1_Claridad	20	0%	15%	25%	60%
D1_Coherencia	20	0%	5%	30%	65%
D1_Relevancia	20	0%	0%	25%	75%
D2_Claridad	20	5%	0%	20%	75%
D2_Coherencia	20	5%	0%	10%	85%
D2_Relevancia	20	0%	0%	10%	90%
D3_Claridad	20	5%	5%	15%	75%
D3_Coherencia	20	5%	5%	15%	75%
D3_Relevancia	20	0%	5%	5%	90%

Valoración de núcleo de preguntas de la dimensión 1 “Concepción de la internacionalización”

Al cuantificar los estadísticos descriptivos para el grupo de preguntas de la primera dimensión se encuentra que de los 18 ítems de evaluación, 17 presentan una media cercana a 4, la mayor clasificación y sólo una correspondiente al análisis de claridad de la pregunta con la codificación D1P6_Claridad correspondiente a *¿Cuáles competencias internacionales son necesarias para los maestros en el siglo XXI?* tiene una calificación media cercana a 3 y posee una mayor dispersión con una desviación estándar mayor que 1. De acuerdo al análisis de frecuencia esta pregunta, tuvo 2

calificaciones deficientes, 3 aceptables, 5 buenas y 10 excelentes. De ahí el grado de dispersión de las respuestas.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 1 “Concepción de la Internacionalización”

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
D1P1_Claridad	20	3,450	0,759	1,0	4,0
D1P1_Coherencia	20	3,700	0,470	3,0	4,0
D1P1_Relevancia	20	3,850	0,489	2,0	4,0
D1P2_Claridad	20	3,350	0,745	2,0	4,0
D1P2_Coherencia	20	3,550	0,605	2,0	4,0
D1P2_Relevancia	20	3,650	0,587	2,0	4,0
D1P3_Claridad	20	3,600	0,598	2,0	4,0
D1P3_Coherencia	20	3,750	0,444	3,0	4,0
D1P3_Relevancia	20	3,800	0,410	3,0	4,0
D1P4_Claridad	20	3,350	0,933	1,0	4,0
D1P4_Coherencia	20	3,550	0,686	2,0	4,0
D1P4_Relevancia	20	3,650	0,671	2,0	4,0
D1P5_Claridad	20	3,900	0,308	3,0	4,0
D1P5_Coherencia	20	3,800	0,523	2,0	4,0
D1P5_Relevancia	20	3,850	0,366	3,0	4,0
D1P6_Claridad	20	3,150	1,040	1,0	4,0
D1P6_Coherencia	20	3,450	0,686	2,0	4,0
D1P6_Relevancia	20	3,550	0,605	2,0	4,0

Por su parte en el análisis de frecuencia se encuentra que en este núcleo de preguntas hay una mayor frecuencia de calificaciones Bueno con una mayor incidencia de la calificación Excelente y una mayor presencia de clasificaciones aceptables, sin

embargo la mayoría en promedio se distribuye hacia las clasificaciones altas.

Tabla 11

Análisis de frecuencia de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 1 “Concepción de la internacionalización”

Análisis de frecuencia					
	N	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
D1P1_Claridad	20	5%	0%	40%	55%
D1P1_Coherencia	20	0%	0%	30%	70%
D1P1_Relevancia	20	0%	5%	5%	90%
D1P2_Claridad	20	0%	15%	35%	50%
D1P2_Coherencia	20	0%	5%	35%	60%
D1P2_Relevancia	20	0%	5%	25%	70%
D1P3_Claridad	20	0%	5%	30%	65%
D1P3_Coherencia	20	0%	0%	25%	75%
D1P3_Relevancia	20	0%	0%	20%	80%
D1P4_Claridad	20	10%	0%	35%	55%
D1P4_Coherencia	20	0%	10%	25%	65%
D1P4_Relevancia	20	0%	10%	15%	75%
D1P5_Claridad	20	0%	0%	10%	90%
D1P5_Coherencia	20	0%	5%	10%	85%
D1P5_Relevancia	20	0%	0%	15%	85%
D1P6_Claridad	20	10%	15%	25%	50%
D1P6_Coherencia	20	0%	10%	35%	55%
D1P6_Relevancia	20	0%	5%	35%	60%

Valoración de núcleo de preguntas de la dimensión 2 “Internacionalización en el aula”

Para la dimensión 2, el análisis descriptivo indica que la media de las valoraciones de los jueces estuvo muy cercana a 4, es decir a la calificación excelente para los 24 ítems analizados, sin embargo en de acuerdo a los valores mínimos en 11 ítems se presentó al menos una calificación deficiente, sin embargo esto no afectó en gran medida la dispersión de los datos.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 2

“Internacionalización en el aula”

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
D2P1_Claridad	20	3,500	0,889	1,0	4,0
D2P1_Coherencia	20	3,550	0,759	1,0	4,0
D2P1_Relevancia	20	3,450	0,887	1,0	4,0
D2P2_Claridad	20	3,600	0,598	2,0	4,0
D2P2_Coherencia	20	3,750	0,444	3,0	4,0
D2P2_Relevancia	20	3,750	0,550	2,0	4,0
D2P3_Claridad	20	3,600	0,883	1,0	4,0
D2P3_Coherencia	20	3,350	0,813	2,0	4,0
D2P3_Relevancia	20	3,350	0,933	1,0	4,0
D2P4_Claridad	20	3,250	1,118	1,0	4,0
D2P4_Coherencia	20	3,400	1,143	1,0	4,0
D2P4_Relevancia	20	3,800	0,523	2,0	4,0
D2P5_Claridad	20	3,700	0,470	3,0	4,0
D2P5_Coherencia	20	3,850	0,366	3,0	4,0
D2P5_Relevancia	20	3,900	0,308	3,0	4,0
D2P6_Claridad	20	3,800	0,696	1,0	4,0
D2P6_Coherencia	20	3,800	0,696	1,0	4,0
D2P6_Relevancia	20	3,950	0,224	3,0	4,0
D2P7_Claridad	20	3,550	0,686	2,0	4,0
D2P7_Coherencia	20	3,700	0,470	3,0	4,0
D2P7_Relevancia	20	3,900	0,308	3,0	4,0
D2P8_Claridad	20	3,450	0,887	1,0	4,0
D2P8_Coherencia	20	3,500	0,889	1,0	4,0
D2P8_Relevancia	20	3,800	0,523	2,0	4,0

Al analizar las estadísticas de frecuencia de las valoraciones se encuentra que en dos ítems se presentaron 3 valoraciones deficientes, es decir tres jueces dieron esa calificación. Específicamente fue en las preguntas con codificación D2P4_Claridad y D2P4_Coherencia que corresponde a ¿Qué tipo de medios educativos favorecen la internacionalización de las licenciaturas?, sin embargo la suma de la frecuencia de las calificaciones Bueno y Excelente en ambos casos suman en su conjunto 80%, por lo tanto no es significativo como para valorar esta pregunta como deficiente.

En promedio en los 18 ítems la calificación excelente representó 75% de las calificaciones, es decir que en promedio 15 de 20 jueces evaluaron en promedio las preguntas en cada una de sus categorías como excelente.

Tabla 13

Análisis de frecuencia de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 2 “Internacionalización en el aula”

Análisis de frecuencia					
	N	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
D2P1_Claridad	20	5%	10%	15%	70%
D2P1_Coherencia	20	5%	0%	30%	65%
D2P1_Relevancia	20	5%	10%	20%	65%
D2P2_Claridad	20	0%	5%	30%	65%
D2P2_Coherencia	20	0%	0%	25%	75%
D2P2_Relevancia	20	0%	5%	15%	80%
D2P3_Claridad	20	5%	10%	5%	80%
D2P3_Coherencia	20	0%	20%	25%	55%
D2P3_Relevancia	20	5%	15%	20%	60%
D2P4_Claridad	20	15%	5%	20%	60%
D2P4_Coherencia	20	15%	5%	5%	75%
D2P4_Relevancia	20	0%	5%	10%	85%
D2P5_Claridad	20	0%	0%	30%	70%
D2P5_Coherencia	20	0%	0%	15%	85%
D2P5_Relevancia	20	0%	0%	10%	90%
D2P6_Claridad	20	5%	0%	5%	90%
D2P6_Coherencia	20	5%	0%	5%	90%
D2P6_Relevancia	20	0%	0%	5%	95%
D2P7_Claridad	20	0%	10%	25%	65%
D2P7_Coherencia	20	0%	0%	30%	70%

D2P7_Relevancia	20	0%	0%	10%	90%
D2P8_Claridad	20	5%	10%	20%	65%
D2P8_Coherencia	20	5%	10%	15%	70%
D2P8_Relevancia	20	0%	5%	10%	85%

Valoración de núcleo de preguntas de la dimensión 3 “sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización del proceso enseñanza-aprendizaje”

El núcleo de preguntas de la dimensión 3 consta de 5 preguntas evaluadas en las tres categorías seleccionadas, siendo 15 ítems de evaluación. Para este grupo nuevamente la media de calificación es cercana a 4, con una baja dispersión de los datos con todas las desviaciones estándar menores a 1. En 6 de los 15 ítems se encontraron valores mínimos a 1 correspondiente a la calificación deficiente sin embargo su frecuencia no es relevante como para afectar la media de clasificación.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 3 “sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización del proceso enseñanza-aprendizaje”

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
D3P1_Claridad	20	3,500	0,688	2,0	4,0
D3P1_Coherencia	20	3,650	0,587	2,0	4,0
D3P1_Relevancia	20	3,650	0,671	2,0	4,0
D3P2_Claridad	20	3,300	0,979	1,0	4,0
D3P2_Coherencia	20	3,550	0,826	1,0	4,0
D3P2_Relevancia	20	3,650	0,587	2,0	4,0
D3P3_Claridad	20	3,500	0,688	2,0	4,0
D3P3_Coherencia	20	3,800	0,410	3,0	4,0
D3P3_Relevancia	20	3,850	0,366	3,0	4,0
D3P4_Claridad	20	3,650	0,933	1,0	4,0
D3P4_Coherencia	20	3,600	0,821	1,0	4,0
D3P4_Relevancia	20	3,700	0,801	1,0	4,0

D3P5_Claridad	20	3,500	0,889	1,0	4,0
D3P5_Coherencia	20	3,750	0,550	2,0	4,0
D3P5_Relevancia	20	3,850	0,366	3,0	4,0

De acuerdo con el análisis de frecuencia para el núcleo de preguntas de la dimensión 3, se encontró que en varios ítems se realizaron valoraciones de aceptable sin embargo fueron entre 1 y 2 calificaciones por tanto no afecta en gran medida la media de calificación ni la dispersión de los datos. En promedio teniendo en cuenta todo el núcleo de preguntas, cerca de 15 de cada 20 jueces valoraron las preguntas en cada una de sus categorías como excelente, mientras 4 de cada 20 como bueno.

Tabla 15

Análisis de frecuencia de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 3 “sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización del proceso enseñanza-aprendizaje”

Análisis de frecuencia					
	N	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
D3P1_Claridad	20	0%	10%	30%	60%
D3P1_Coherencia	20	0%	5%	25%	70%
D3P1_Relevancia	20	0%	10%	15%	75%
D3P2_Claridad	20	10%	5%	30%	55%
D3P2_Coherencia	20	5%	5%	20%	70%
D3P2_Relevancia	20	0%	5%	25%	70%
D3P3_Claridad	20	0%	10%	30%	60%
D3P3_Coherencia	20	0%	0%	20%	80%
D3P3_Relevancia	20	0%	0%	15%	85%
D3P4_Claridad	20	10%	0%	5%	85%
D3P4_Coherencia	20	5%	5%	15%	75%
D3P4_Relevancia	20	5%	5%	5%	85%
D3P5_Claridad	20	5%	10%	15%	70%
D3P5_Coherencia	20	0%	5%	15%	80%

D3P5_Relevancia	20	0%	0%	15%	85%
-----------------	----	----	----	-----	-----

Por último, se tuvieron en cuenta comentarios expuestos por parte de los jueces para mejorar la guía en cuestión, entre los cuales resaltan:

-Sugiero especificar la internacionalización de la universidad o de la Educación Superior, y no dejarlo por sobreentendido, porque el concepto de internacionalización aplica a diversos ámbitos (Juez 20, Guía de docentes).

-Si esta es la pregunta de cierre, supongo que se le está pidiendo que haga propuestas para promover la internacionalización en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Juez 1, Guía de docentes).

-Considero que lo relevante de este tipo de estudios es dar sentido al proceso de internacionalización desde los objetivos de la propia institución (Juez 3, Guía de docentes).

7.4.2.4.2 Análisis de resultados de valoración por juicio de expertos de la guía de entrevista para directivos

Valoración de dimensiones en general

A continuación, se presenta el análisis de los estadísticos descriptivos de las calificaciones de las dimensiones a nivel global para cada una de las categorías de la guía de entrevista para directivos. De los 12 ítems evaluados, 10 presentaron una calificación media cercana a 4 es decir presentaron una calificación excelente y con una dispersión menor a 1 lo que indica que la mayoría de los jueces le dieron calificación de excelente a estas preguntas.

En los dos ítems restantes correspondientes a la categoría calidad de las dimensiones 1 y 3 presentaron una calificación media cercana a 3, es decir buenas. De ellas sólo la categoría claridad de la dimensión 3 correspondiente *Servicios para estudiantes y docentes* presentó un valor mínimo de calificación de 1, al mismo tiempo este ítem presentó una dispersión mayor a 1, sin embargo, solamente un juez la calificó como

deficiente. La dispersión se presentó por una mayor frecuencia de calificaciones de Aceptable, Bueno y Excelente en esta pregunta, siendo más significativa la valoración de Excelente.

Tabla 16

Estadísticos descriptivos de valoración de las dimensiones de guía de entrevista directivos

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
D1_Claridad	17	3,294	0,849	2,0	4,0
D1_Coherencia	17	3,588	0,795	2,0	4,0
D1_Relevancia	17	3,647	0,702	2,0	4,0
D2_Claridad	17	3,706	0,686	2,0	4,0
D2_Coherencia	17	3,647	0,786	2,0	4,0
D2_Relevancia	17	3,824	0,529	2,0	4,0
D3_Claridad	17	3,294	1,047	1,0	4,0
D3_Coherencia	17	3,471	0,800	2,0	4,0
D3_Relevancia	17	3,529	0,800	2,0	4,0
D4_Claridad	17	3,647	0,606	2,0	4,0
D4_Coherencia	17	3,765	0,437	3,0	4,0
D4_Relevancia	17	3,765	0,562	2,0	4,0

Al analizar la frecuencia de las valoraciones la mayoría de ítems fueron calificados como Excelente, siendo la de menor frecuencia la categoría claridad de la dimensión 1. En promedio en los 12 ítems la calificación Excelente representó el 74% y la calificación Bueno el 12%.

Tabla 17

Análisis de frecuencia de valoración de las dimensiones de guía de entrevista directivos

Análisis de frecuencia					
	N	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
D1_Claridad	17	0%	24%	24%	53%
D1_Coherencia	17	0%	18%	6%	76%
D1_Relevancia	17	0%	12%	12%	76%
D2_Claridad	17	0%	12%	6%	82%
D2_Coherencia	17	0%	18%	0%	82%
D2_Relevancia	17	0%	6%	6%	88%
D3_Claridad	17	6%	24%	6%	65%
D3_Coherencia	17	0%	18%	18%	65%
D3_Relevancia	17	0%	18%	12%	71%

D4_Claridad	17	0%	6%	24%	71%
D4_Coherencia	17	0%	0%	24%	76%
D4_Relevancia	17	0%	6%	12%	82%

Valoración de núcleo de preguntas de la dimensión 1 “Concepción de la internacionalización”

De acuerdo con la estadística descriptiva de las preguntas de la dimensión 1, se encuentra que 16 de los 21 ítems evaluados presentan una media cercana a 4 correspondiente con la valoración excelente, mientras que los 5 restantes presentan una valoración cercana a 3 (Bueno). Adicionalmente 7 ítems presentan un valor mínimo de 3 es decir que ninguno de los jueces le dio una calificación de deficiente o aceptable. Todos los ítems presentaron desviaciones menores que 1, lo que demuestra una baja dispersión de las calificaciones.

Por su parte, la pregunta 7 sobre *¿Cuáles competencias internacionales son necesarias para los profesionales en el siglo XXI, que se forman en su universidad?* en la categoría claridad presentó una calificación media de 2,9 y una desviación estándar de 0,966, debido a que la valoración se distribuyó principalmente en las categorías de Excelente (35%), Bueno (29%) y Aceptable (29%) de manera homogénea, sin embargo la suma de las mejores valoraciones representó más del 60%.

Tabla 18

Estadísticos descriptivos de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 1 “Concepción de la internacionalización”

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
D1P1_Claridad	17	3,353	0,702	2,0	4,0
D1P1_Coherencia	17	3,706	0,588	2,0	4,0
D1P1_Relevancia	17	3,647	0,606	2,0	4,0
D1P2_Claridad	17	3,353	0,862	2,0	4,0
D1P2_Coherencia	17	3,588	0,618	2,0	4,0
D1P2_Relevancia	17	3,588	0,712	2,0	4,0
D1P3_Claridad	17	3,706	0,588	2,0	4,0

D1P3_Coherencia	17	3,824	0,393	3,0	4,0
D1P3_Relevancia	17	3,882	0,332	3,0	4,0
D1P4_Claridad	17	3,176	0,883	2,0	4,0
D1P4_Coherencia	17	3,412	0,712	2,0	4,0
D1P4_Relevancia	17	3,706	0,470	3,0	4,0
D1P5_Claridad	17	3,706	0,588	2,0	4,0
D1P5_Coherencia	17	3,824	0,393	3,0	4,0
D1P5_Relevancia	17	3,882	0,332	3,0	4,0
D1P6_Claridad	17	3,706	0,588	2,0	4,0
D1P6_Coherencia	17	3,529	0,874	1,0	4,0
D1P6_Relevancia	17	3,882	0,332	3,0	4,0
D1P7_Claridad	17	2,941	0,966	1,0	4,0
D1P7_Coherencia	17	3,353	0,786	2,0	4,0
D1P7_Relevancia	17	3,706	0,470	3,0	4,0

Por su parte en el análisis de frecuencia se encuentra que en sólo dos ítems (D1P1_Claridad y D1P7_Claridad) menos de la mitad de los jueces la calificaron como Excelente. Se resalta que en el ítem D1P1_Claridad, correspondiente a la pregunta *¿Qué es para usted y según su experiencia, la internacionalización?*, la sumatoria de las valoraciones Bueno y Excelente suman en conjunto el 88% de las calificaciones. Al omitir los anteriores dos ítems, el 72% de los jueces valoraron las preguntas en sus distintas categorías como Excelente, es decir 12 de cada 17 jueces. Mientras que 3 de cada 17 jueces las calificaron como Bueno.

Tabla 19

Análisis de frecuencia de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 1 “Concepción de la internacionalización”

Análisis de frecuencia					
	N	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
D1P1_Claridad	17	0%	12%	41%	47%
D1P1_Coherencia	17	0%	6%	18%	76%
D1P1_Relevancia	17	0%	6%	24%	71%
D1P2_Claridad	17	0%	24%	18%	59%
D1P2_Coherencia	17	0%	6%	29%	65%
D1P2_Relevancia	17	0%	12%	18%	71%

D1P3_Claridad	17	0%	6%	18%	76%
D1P3_Coherencia	17	0%	0%	18%	82%
D1P3_Relevancia	17	0%	0%	12%	88%
D1P4_Claridad	17	0%	29%	24%	47%
D1P4_Coherencia	17	0%	12%	35%	53%
D1P4_Relevancia	17	0%	0%	29%	71%
D1P5_Claridad	17	0%	6%	18%	76%
D1P5_Coherencia	17	0%	0%	18%	82%
D1P5_Relevancia	17	0%	0%	12%	88%
D1P6_Claridad	17	0%	6%	18%	76%
D1P6_Coherencia	17	6%	6%	18%	71%
D1P6_Relevancia	17	0%	0%	12%	88%
D1P7_Claridad	17	6%	29%	29%	35%
D1P7_Coherencia	17	0%	18%	29%	53%
D1P7_Relevancia	17	0%	0%	29%	71%

Valoración de núcleo de preguntas de la dimensión 2 “Estrategia y actividades de internacionalización institucionales”

El grupo de preguntas de la dimensión 2 en las valoraciones de las distintas categorías presentó una media promedio de 3,7, y desviaciones estándar de los 27 ítems por debajo de 1, lo que demuestra el nivel de acuerdo en la calificación de los jueces. Tan solo dos ítems presentaron un valor mínimo de 1 pero al revisar la frecuencia de las valoraciones solo fueron realizadas en los dos casos por un solo juez.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 2 “Estrategia y actividades de internacionalización institucionales”

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
D2P1_Claridad	17	3,412	0,870	1,0	4,0
D2P1_Coherencia	17	3,706	0,588	2,0	4,0
D2P1_Relevancia	17	3,706	0,588	2,0	4,0
D2P2_Claridad	17	3,765	0,562	2,0	4,0

D2P2_Coherencia	17	3,882	0,332	3,0	4,0
D2P2_Relevancia	17	3,824	0,393	3,0	4,0
D2P3_Claridad	17	3,824	0,393	3,0	4,0
D2P3_Coherencia	17	3,882	0,332	3,0	4,0
D2P3_Relevancia	17	3,824	0,393	3,0	4,0
D2P4_Claridad	17	3,529	0,717	2,0	4,0
D2P4_Coherencia	17	3,706	0,588	2,0	4,0
D2P4_Relevancia	17	3,824	0,393	3,0	4,0
D2P5_Claridad	17	3,765	0,437	3,0	4,0
D2P5_Coherencia	17	3,765	0,437	3,0	4,0
D2P5_Relevancia	17	3,824	0,393	3,0	4,0
D2P6_Claridad	17	3,294	0,985	1,0	4,0
D2P6_Coherencia	17	3,765	0,562	2,0	4,0
D2P6_Relevancia	17	3,706	0,686	2,0	4,0
D2P7_Claridad	17	3,706	0,686	2,0	4,0
D2P7_Coherencia	17	3,706	0,588	2,0	4,0
D2P7_Relevancia	17	3,824	0,393	3,0	4,0
D2P8_Claridad	17	3,471	0,800	2,0	4,0
D2P8_Coherencia	17	3,471	0,800	2,0	4,0
D2P8_Relevancia	17	3,529	0,800	2,0	4,0
D2P9_Claridad	17	3,824	0,393	3,0	4,0
D2P9_Coherencia	17	3,765	0,437	3,0	4,0
D2P9_Relevancia	17	3,765	0,437	3,0	4,0

Al revisar la tabla de frecuencias, solo dos ítems (D2P1_Claridad y D2P6_Claridad) presentaron que 10 de los 17 jueces la calificaron como Excelente. Sin embargo, al sumar las valoraciones de Bueno se encuentra que entre 76% y el 88% de los jueces consideraron los ítems en las mejores valoraciones. En los ítems restantes, en promedio el 78% las valoraron como Excelentes, es decir 13 de cada 17 jueces. En promedio solamente 1 de cada 17 jueces valoraron como Aceptable los ítems. Esto demuestra la coherencia de las valoraciones y el buen diseño de este núcleo de preguntas.

Tabla 21

Análisis de frecuencia de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 2 “Estrategia y actividades de internacionalización institucionales”

Análisis de frecuencia					
	N	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
D2P1_Claridad	17	6%	6%	29%	59%
D2P1_Coherencia	17	0%	6%	18%	76%
D2P1_Relevancia	17	0%	6%	18%	76%
D2P2_Claridad	17	0%	6%	12%	82%
D2P2_Coherencia	17	0%	0%	12%	88%
D2P2_Relevancia	17	0%	0%	18%	82%
D2P3_Claridad	17	0%	0%	18%	82%
D2P3_Coherencia	17	0%	0%	12%	88%
D2P3_Relevancia	17	0%	0%	18%	82%
D2P4_Claridad	17	0%	12%	24%	65%
D2P4_Coherencia	17	0%	6%	18%	76%
D2P4_Relevancia	17	0%	0%	18%	82%
D2P5_Claridad	17	0%	0%	24%	76%
D2P5_Coherencia	17	0%	0%	24%	76%
D2P5_Relevancia	17	0%	0%	18%	82%
D2P6_Claridad	17	6%	18%	18%	59%
D2P6_Coherencia	17	0%	6%	12%	82%
D2P6_Relevancia	17	0%	12%	6%	82%
D2P7_Claridad	17	0%	12%	6%	82%
D2P7_Coherencia	17	0%	6%	18%	76%
D2P7_Relevancia	17	0%	0%	18%	82%
D2P8_Claridad	17	0%	18%	18%	65%
D2P8_Coherencia	17	0%	18%	18%	65%
D2P8_Relevancia	17	0%	18%	12%	71%
D2P9_Claridad	17	0%	0%	18%	82%
D2P9_Coherencia	17	0%	0%	24%	76%
D2P9_Relevancia	17	0%	0%	24%	76%

Valoración de núcleo de preguntas de la dimensión 3 “Servicios para estudiantes y docentes”

En promedio los 21 ítems presentaron una valoración media de 3,8 y una desviación estándar menor de 1, más cercana a 0. Tan solo dos ítems presentaron un valor mínimo de 1 pero su frecuencia solo fue de una ocasión. De los 21 ítems a su vez los

jueces les asignaron una valoración mínima de Bueno.

Tabla 22

Estadísticos descriptivos de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 3 “Servicios para estudiantes y docentes”

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
D3P1_Claridad	17	3,412	0,939	1,0	4,0
D3P1_Coherencia	17	3,647	0,862	1,0	4,0
D3P1_Relevancia	17	3,706	0,686	2,0	4,0
D3P2_Claridad	17	3,824	0,529	2,0	4,0
D3P2_Coherencia	17	3,941	0,243	3,0	4,0
D3P2_Relevancia	17	3,882	0,332	3,0	4,0
D3P3_Claridad	17	3,529	0,800	2,0	4,0
D3P3_Coherencia	17	3,824	0,393	3,0	4,0
D3P3_Relevancia	17	3,765	0,437	3,0	4,0
D3P4_Claridad	17	3,706	0,588	2,0	4,0
D3P4_Coherencia	17	3,882	0,332	3,0	4,0
D3P4_Relevancia	17	3,882	0,332	3,0	4,0
D3P5_Claridad	17	3,706	0,588	2,0	4,0
D3P5_Coherencia	17	3,647	0,606	2,0	4,0
D3P5_Relevancia	17	3,882	0,332	3,0	4,0
D3P6_Claridad	17	3,882	0,332	3,0	4,0
D3P6_Coherencia	17	3,941	0,243	3,0	4,0
D3P6_Relevancia	17	3,882	0,332	3,0	4,0
D3P7_Claridad	17	3,765	0,437	3,0	4,0
D3P7_Coherencia	17	3,824	0,393	3,0	4,0
D3P7_Relevancia	17	3,824	0,393	3,0	4,0

El análisis de frecuencias demuestra la buena calificación dada a este núcleo de preguntas en cada una de las categorías analizadas. En promedio 16 de cada 17 jueces valoraron estas preguntas como Bueno o Excelente. Solo en 8 ítems hubo entre 1 o 3 valoraciones de Aceptable.

Tabla 23

Análisis de frecuencia de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 3 “Servicios para estudiantes y docentes”

Análisis de frecuencia					
	N	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
D3P1_Claridad	17	6%	12%	18%	65%
D3P1_Coherencia	17	6%	6%	6%	82%
D3P1_Relevancia	17	0%	12%	6%	82%
D3P2_Claridad	17	0%	6%	6%	88%
D3P2_Coherencia	17	0%	0%	6%	94%
D3P2_Relevancia	17	0%	0%	12%	88%
D3P3_Claridad	17	0%	18%	12%	71%
D3P3_Coherencia	17	0%	0%	18%	82%
D3P3_Relevancia	17	0%	0%	24%	76%
D3P4_Claridad	17	0%	6%	18%	76%
D3P4_Coherencia	17	0%	0%	12%	88%
D3P4_Relevancia	17	0%	0%	12%	88%
D3P5_Claridad	17	0%	6%	18%	76%
D3P5_Coherencia	17	0%	6%	24%	71%
D3P5_Relevancia	17	0%	0%	12%	88%
D3P6_Claridad	17	0%	0%	12%	88%
D3P6_Coherencia	17	0%	0%	6%	94%
D3P6_Relevancia	17	0%	0%	12%	88%
D3P7_Claridad	17	0%	0%	24%	76%
D3P7_Coherencia	17	0%	0%	18%	82%
D3P7_Relevancia	17	0%	0%	18%	82%

Valoración de núcleo de preguntas de la dimensión 4 “Sugerencias para el mejoramiento del proceso de internacionalización”

En la dimensión 4, el núcleo de preguntas en las tres categorías presentó una valoración media de 3,7 es decir de Excelente y unas desviaciones estándar menores que 1. Solo en 3 de los 9 ítems se presentó valores mínimos de 1 sin embargo la frecuencia solo fue de una sola ocasión. Por su parte 5 ítems de 9 presentaron un valor mínimo de 3 correspondiente a la valoración Bueno y uno solo con Aceptable.

Tabla 24

Estadísticos descriptivos de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 4 “Sugerencias para el mejoramiento del proceso de internacionalización”

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación	Mínimo	Máximo
D4P1_Claridad	17	3,710	0,470	3,0	4,0
D4P1_Coherencia	17	3,590	0,795	1,0	4,0
D4P1_Relevancia	17	3,710	0,470	3,0	4,0
D4P2_Claridad	17	3,590	0,712	2,0	4,0
D4P2_Coherencia	17	3,710	0,470	3,0	4,0
D4P2_Relevancia	17	3,820	0,393	3,0	4,0
D4P3_Claridad	17	3,530	0,514	3,0	4,0
D4P3_Coherencia	17	3,650	0,786	1,0	4,0
D4P3_Relevancia	17	3,650	0,786	1,0	4,0

Al analizar la frecuencia se encuentra que 16 de los 17 jueces calificaron los ítems como Bueno o Excelente, siendo este último el de mayor prevalencia con un promedio de 71%. Esto demuestra la poca dispersión en las calificaciones lo que demuestra la concordancia de las calificaciones en las mejores valoraciones para este grupo de preguntas.

Tabla 25

Análisis de frecuencia de valoración de núcleo de preguntas Dimensión 4 “Sugerencias para el mejoramiento del proceso de internacionalización”

Análisis de frecuencia					
	N	Deficiente	Aceptable	Bueno	Excelente
D4P1_Claridad	17	0%	0%	29%	71%
D4P1_Coherencia	17	6%	0%	24%	71%
D4P1_Relevancia	17	0%	0%	29%	71%
D4P2_Claridad	17	0%	12%	18%	71%
D4P2_Coherencia	17	0%	0%	29%	71%
D4P2_Relevancia	17	0%	0%	18%	82%
D4P3_Claridad	17	0%	0%	47%	53%
D4P3_Coherencia	17	6%	0%	18%	76%
D4P3_Relevancia	17	6%	0%	18%	76%

Por último, se tuvieron en cuenta comentarios expuestos por parte de los jueces para

mejorar la guía en cuestión, entre los cuales resaltan:

-En la misma línea de antes, creo que está un poco ambigua la pregunta; en el sentido que haces referencia a todos los programas, siendo tu población objeto, solo los de educación infantil (Juez 3, Guía de directivos).

-Me encanta la pregunta, pero creo que la redacción es compleja. Tal vez: ¿Qué acciones se pueden tomar desde el nivel institucional para promover una internacionalización de mayor impacto en la calidad de los programas de educación? / No sé cómo medir si se internacionaliza el proceso de enseñanza –aprendizaje (Juez 8, Guía de directivos).

-Más arraigada y que transforme la calidad de los programas? Mejor: para el mejoramiento de la calidad de los programas (Juez 17, Guía de directivos).

7.5 Método para el análisis de la información

Para el análisis de la información documental levantada, y las entrevistas, se ha utilizado la metodología del análisis cualitativo, usando categorías y subcategorías. Mayring (2002), expone que el análisis cualitativo es una metodología que busca analizar los textos de forma sistemática, compilando información relevante en categorías formadas con ayuda de la teoría y demás documentos de interés para la investigación. Por medio de estas categorías, el texto se filtra buscando información relevante para la investigación. Bajo esta premisa se sigue el modelo constructivista de la investigación cualitativa, teniendo como fuente es esfuerzo analítico investigativo, captando los significados que como investigador se ha ido categorizando a lo largo del trabajo. Ruiz Olabuénaga (2012) indica que en el análisis cualitativo el investigador se dedica a analizar el discurso de los participantes, bajo un enfoque interpretativo, codificando de manera sistemática los datos. Teniendo en cuenta las transcripciones realizadas de las entrevistas a directivos y docentes de las instituciones objeto de estudio, se procedió a analizar y codificar. Con la información analizada, se generó un informe de investigación.

7.6 Procedimiento

Para la realización de la presente investigación, se siguió un procedimiento siguiendo los siguientes pasos:

Fase 1: Planteamiento del problema

Teniendo en cuenta la labor de la investigadora como administrativa en el ámbito de la internacionalización de la educación, se procede a plantear un problema con base a lo experimentado y vacíos de investigación evidenciados a través de los años. En Latinoamérica no existen muchas investigaciones sobre la internacionalización de los programas de licenciatura (para la formación de futuros docentes). Teniendo en cuenta que los procesos de internacionalización curricular dependen de los contextos y de las áreas disciplinares puntuales. Igualmente, en Colombia los programas de licenciatura deben contar con unos estándares de calidad especiales y se identificó como necesario, realizar un estudio cualitativo para identificar cómo se realiza la internacionalización curricular en las Licenciaturas de Educación Infantil, partiendo de la experiencia de dos IES, tomadas como referente.

Fase 2: Revisión del estado del arte

En la segunda fase, se procedió a realizar una revisión exhaustiva sobre la temática, así como de estudios de interés y afines con la temática, realizados en Latinoamérica pero también en otras latitudes. Se analizó igualmente cual fue el diseño y los enfoques de los diversos estudios consultados. Cabe resaltar que esta fase estuvo abierta hasta bien entrado el proceso de redacción de la tesis doctoral, con el fin de incluir en el documento estudios de interés publicados durante la elaboración de la tesis.

Fase 3: Establecimiento de objetivos y diseño de la investigación

Con base a la información levantada en la fase anterior, se procede a generar un propósito general de investigación, así como los objetivos específicos. Se escoge un diseño cualitativo con enfoque fenomenológico, identificando que estudios similares contaron con un diseño cualitativo o mixto. Igualmente se hizo un diseño inicial de las

dos guías de entrevista a implementar con directivos y docentes de las IES objeto de estudio.

Fase 4: Definición de instituciones objeto de estudio

Con los objetivos de investigación identificados, se contacta a instituciones potenciales que pudieran estar interesadas en participar en el estudio. Teniendo en cuenta la localización geográfica, disponibilidad, compromiso por parte de los rectores y el trabajo previo de la investigadora con estas instituciones, se procedió a escoger a la Universidad de la Guajira y a la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR).

Fase 5: Valoración por juicio de expertos de guía de entrevista

En esta fase, se valoró con reconocidos expertos del ámbito de la internacionalización, Educación Superior y metodólogos las guías de entrevista, con base a la información recogida y adaptaciones sugeridas por los expertos, se adaptaron los guiones de entrevista.

Fase 6: Recogida de datos

Durante el mes de mayo de 2019, la investigadora se desplazó a los municipios de Sincelejo y Riohacha en Colombia, para realizar las entrevistas a los actores (directivos y docentes). Previamente se había coordinado con las IES objeto de estudio, las fechas para el desplazamiento, con el fin de poder garantizar la disponibilidad de los entrevistados en este proyecto.

Fase 7: Análisis de datos

Se procedió a realizar un análisis de los datos, teniendo en cuenta los objetivos de investigación propuestos para este estudio. Inicialmente se procedió con el análisis documental correspondiente al objetivo 1, y seguidamente se analizaron los datos de las entrevistas por institución y por grupo meta, teniendo en cuenta lo planteado en los objetivos 2 y 3 de la presente investigación. Para el análisis se priorizó el método del análisis cualitativo de contenido, generando categorías y subcategorías de forma inductiva, con base a la información levantada por medio de las entrevistas.

Fase 8: Interpretación de resultados y redacción de informe de investigación

En esta última fase se generó el informe de investigación, así como se interpretaron los resultados, generando asimismo recomendaciones para la internacionalización curricular de programas de Licenciatura en Educación Infantil. Igualmente se redactaron conclusiones e implicaciones para instituciones de Educación Superior, así como para oficinas de relaciones internacionales. Por último se expresaron las limitaciones del presente estudio.

7.7 Ética de la investigación

La ética es un aspecto central de toda investigación. La naturaleza de los problemas éticos en la investigación cualitativa es diferente en comparación con los problemas en investigación cuantitativa. Por ejemplo, posibles conflictos éticos existen con respecto a cómo un investigador obtiene acceso a un grupo meta y en los efectos que el investigador puede tener en los participantes (Orb et al., 2001). Asimismo, el investigador debe tratar de actuar de forma ética al interpretar los datos recogidos del estudio. En este sentido, el investigador debe hacer todo lo posible para no malinterpretar los datos y representar las posibles conclusiones lo más fielmente posible (Dooly et al., 2017).

Siguiendo estas ideas, la presente investigación se basó en los Principios éticos de los psicólogos y código de conducta de APA (2010).

Para efectos de esta investigación es importante resaltar que:

- Previo al inicio de la investigación, se recopilieron consentimientos informados institucionales firmados por los rectores de las instituciones. Asimismo, los participantes en las entrevistas diligenciaron un consentimiento informado, en donde se les informa que los datos recopilados serían de uso exclusivo para esta investigación y que la conservación de los datos estará atada al tiempo necesario para la ejecución de este proyecto doctoral. Estos consentimientos

van de acuerdo a las normas 8.01 y 8.02 de los principios éticos de APA (2010), correspondientes a las autorizaciones institucionales y a la solicitud de consentimientos informados para la investigación. En este consentimiento igualmente se les informó que las respuestas serán codificadas, por lo cual, son anónimas y el tratamiento de los datos es confidencial, como lo expone la norma 4.01 de APA (2010).

- El estudio no ha sufrido manipulaciones o presentará datos errados. Se han seguido los estándares establecidos dentro de las investigaciones cualitativas y lo deseado frente al análisis de contenido, como método de análisis para esta investigación. La única persona que participó tanto en la recogida como en el tratamiento de datos, así como en su análisis, es la propia investigadora. De esta forma se evita el denominado “engaño en la investigación”, con base a la norma 8.07 de APA (2010).
- Las referencias utilizadas por la presente tesis doctoral se ajustan a lo requerido por las Normas APA en su sexta versión. De ninguna manera se excluyen referencias o se cita de forma errada, evitando el plagio, según lo establecido en la norma 8.11 (APA, 2010).
- La investigadora se comprometió a socializar los resultados de esta investigación con las IES objeto de estudio a través de presentaciones, tal y como lo dispone la norma 8.10 de APA (2010), correspondiente a compartir los resultados de la investigación con los involucrados.
- El día 14 de enero de 2020, se recibió igualmente Informe de la Comisión de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia, el cual fue favorable, desde el aspecto ético de la investigación (ver **Anexo 5**).

Con estas aclaraciones sobre la ética de investigación culmina la metodología de la investigación y se procede en el siguiente capítulo con la presentación de resultados.

Capítulo 8. Resultados de la Investigación

En el presente apartado se presentará el informe de investigación respectivo de cada uno de los objetivos de investigación descritos en el capítulo anterior para la presente tesis doctoral. El capítulo inicia en este sentido con el **objetivo 1**, el cual identificar los lineamientos de internacionalización, herramientas curriculares y servicios de internacionalización contenidos en documentos institucionales clave (Plan de Desarrollo, Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Educativo del Programa, Plan de Estudios y Política de Internacionalización). Los documentos se analizarán y presentarán por institución.

El **objetivo 2** analiza las estrategias y programas institucionales que funjan como herramientas de apoyo a la internacionalización curricular en las Licenciaturas en Educación Infantil, con base a la información levantada por medio de entrevistas con directivos de las IES objeto de estudio. El **objetivo 3**, se centra en comprender cómo se realiza la internacionalización en el aula y en el proceso enseñanza-aprendizaje, en las licenciaturas participantes en el estudio, desde la perspectiva de los docentes entrevistados.

8.1 Objetivo 1: Identificar lineamientos de internacionalización, así como herramientas curriculares, pedagógicas y servicios de apoyo que dinamicen la misma, en las Licenciaturas en Educación Infantil en las IES priorizadas, examinando los siguientes documentos institucionales: Plan de Desarrollo, Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Educativo del Programa, Plan de estudios, Política de Internacionalización

La inclusión de la dimensión internacional e intercultural en los documentos y lineamientos institucionales es de gran relevancia a la hora de pensar en la ejecución de programas, proyectos y acciones de internacionalización. Por medio de la inclusión de estos lineamientos, se da cuenta igualmente de la importancia que puede tener un proceso de internacionalización para una institución y para los programas académicos.

En este sentido un análisis de estos documentos se hace necesario con base a las categorías esbozadas en el capítulo 4 de la presente tesis doctoral y que se generaron teniendo como referencia los lineamientos para el aseguramiento de la calidad y acreditación de programas en Colombia, así como la Guía para la Calidad en la Internacionalización el Consejo Europeo para la Acreditación.

Primeramente se analizan los documentos de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR) y seguidamente los de la Universidad de la Guajira.

8.1.1 Análisis de documentos institucionales del Corporación Universitaria del Caribe

La presentación del análisis documental realizado con base a las categorías proyectadas, se generará de la siguiente manera: en el caso de CECAR, se presentará primeramente el análisis realizado al Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual incluye dentro de sus lineamientos, la política de internacionalización de la institución.

Proyecto Educativo Institucional y Política de Internacionalización de CECAR

Según lo plasmado en el PEI, la internacionalización es para CECAR un proceso transversal a las funciones misionales, con el fin de impactar las dimensiones interculturales e internacionales de los programas: “CECAR asume la internacionalización como un proceso transversal a las tareas sustantivas de la Educación Superior, que integra la dimensión internacional e intercultural, impactando con ello a toda la comunidad educativa”. (CECAR, 2017a, p. 28)

Al revisar la categoría “**Objetivos de internacionalización**”, se observa que el PEI fomenta la construcción de comunidades de aprendizaje en Colombia y en el exterior, así como le apunta a fortalecer la investigación y desarrollo en cooperación con entidades nacionales e internacionales. Igualmente se resalta que la internacionalización en CECAR es vista como un proceso transversal a las funciones

sustantivas de la IES con impacto a toda la comunidad educativa, así como se hace referencia a la inclusión de congresos, seminarios y espacios culturales con componente internacional, para los programas de pre y posgrado (CECAR, 2017a).

La categoría “**Lineamientos curriculares internacionales**”, según lo analizado en el PEI, bajo un enfoque de transferencia de conocimiento, CECAR garantiza que el conocimiento adquirido por parte de académicos y estudiantes en el marco de pasantías, movilizaciones y estancias, se transfiera a la comunidad cecareense. Se le apunta igualmente al fortalecimiento de los currículos desde una perspectiva internacional, fortaleciendo cuatro dimensiones que tienen implicaciones en la vida del estudiante: la sensibilidad intercultural, la ciudadanía global y el saber desempeñarse en diversos contextos. Igualmente CECAR reconoce que la internacionalización es una herramienta clave para el desarrollo de su misión y un motor para el alcance de la visión institucional. Por otra parte y desde una perspectiva comparada, CECAR basa sus currículos en las tendencias actuales de las disciplinas y profesiones en contextos internacionales, generándose de esta forma estudios comparados entre programas similares de IES referentes internacionales, que puedan apoyar procesos de movilización e intercambio de personas. Asimismo, CECAR impulsa la flexibilidad curricular como un componente de apoyo a la internacionalización, aportando a la formación integral de los estudiantes con proyección global (CECAR, 2017a).

Al revisar la categoría “**Metodologías de enseñanza**” promovidas por CECAR se observa que la transferencia de conocimiento es promovida por medio de las tecnologías de la información. La base pedagógica se fundamenta en el modelo socio-cognitivo y socio-formativo, partiendo como base de la formación de ciudadanos con proyección nacional e internacional y en diálogo con lo global, ayudando al estudiante a reconocerse como un actor para el desarrollo social y económico de su entorno. Esto se logra usando metodologías que fomenten la interacción horizontal entre el docente y sus estudiantes, favoreciendo el trabajo interdisciplinario y teniendo en cuenta los saberes previos de los estudiantes (CECAR, 2020a).

Al revisar la categoría “**Desarrollo de Estudiantes**” se observa que el PEI fomenta la formación integral de los estudiantes cecarenses, por medio de métodos y herramientas que modernicen los abordajes curriculares, favoreciendo la interdisciplinariedad y flexibilidad en la formación. Según el perfil del estudiante descrito en el PEI, el estudiante cecareense debe reconocer su identidad propia, la cual estará en diálogo con lo regional, nacional y global, así como deberá contar con competencias en idiomas extranjeros.

El “**Desarrollo de Docentes**” es promovido desde la función misional de docencia, la cual es vista como la función sustantiva principal, la cual se ejecutará articulándose a la proyección social e investigación de la institución y promoviendo la transformación del entorno y de las condiciones económicas, culturales entre otras, con la articulación de actores nacionales o internacionales. Para esto se requiere igualmente una participación activa de los docentes en acciones de investigación con impactos regionales, nacionales e internacionales, con financiación de la IES o externa. En el perfil del docente cecareense se observa la necesidad de que éste pueda interactuar de manera natural con la comunidad educativa y actores externos a la entidad, con el fin de favorecer acciones pedagógicas de impacto en la calidad educativa. Asimismo se busca favorecer la movilidad de los docentes como una de las estrategias de internacionalización curricular, con el fin de fortalecer sus competencias profesionales y que éstos puedan desarrollarse en ambientes laborales diversos e interactuar con culturas foráneas (CECAR, 2017a).

Los “**Servicios de internacionalización**” que se promueven principalmente desde el PEI son la movilidad saliente y entrante de docentes y estudiantes, así como actividades de internacionalización en casa, las cuales principalmente están dirigidas a estudiantes y fomentan la interacción de éstos con pares en otras latitudes por medio de las TIC; estas actividades también se ofrecen para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo se fomenta la participación en redes académicas internacionales para estudiantes y docentes (CECAR, 2017a).

La categoría “**Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización**” se aborda desde el PEI con el fomento de una cultura de la calidad y una autoevaluación permanente de los procesos de la institución, así como de los programas académicos, con fines a la acreditación institucional y de programas. Igualmente el PEI expone que una garantía de la calidad es el fomento a la formación integral con enfoque interdisciplinario, internacional y partiendo de la flexibilidad curricular, la cual le apunta a la generación de graduados capaces de transformar sus entornos (CECAR, 2017a).

A continuación se presenta cuadro resumen del documento PEI, el cual incluye la política de internacionalización de CECAR:

Tabla 26

Análisis documental Proyecto Educativo Institucional CECAR

Categoría de análisis	Proyecto Educativo Institucional
<p>Objetivos de internacionalización: Lineamientos institucionales sobre la proyección internacional de la IES</p>	<p>Fomentar y consolidar comunidades de saber y conocimiento en Colombia y en el exterior, mediante convenios con Universidades y Centros de Desarrollo Tecnológico, convenios de movilidad y prácticas académicas y membresías en redes de investigación.</p> <p>Fortalecer la ejecución de proyectos de investigación, innovación y desarrollo tecnológico en cooperación con otras instituciones locales, nacionales e internacionales, que permita fortalecer la activa participación en comunidades científicas y redes de investigación (p.16)</p> <p>CECAR asume la internacionalización como un proceso transversal a las tareas sustantivas de la Educación Superior, que integra la dimensión internacional e intercultural, impactando con ello a toda la comunidad educativa (p.28)</p> <p>Internacionalización de la proyección social y la extensión: CECAR desarrolla gestión para la oferta a nivel internacional del portafolio de servicios de Extensión, Proyección Social, Docencia e Investigación, sin perjuicio del portafolio de congresos, seminarios y</p>

	espacios culturales con componente internacional de los programas académicos de pre y posgrado.(p. 30)
<p>Lineamientos curriculares internacionales: La inclusión de la dimensión internacional e intercultural en los lineamientos curriculares</p>	<p>Enfoque Académico Formativo. Orientado a garantizar los mecanismos de transferencia, comunicación y aplicación de conocimiento derivada de la actividad formativa que se debe reflejar en el estudiante y dar cuenta de los avances y productos generados en la comunidad a partir de las diferentes prácticas profesionales, pasantías, intercambios y movilizaciones de estudiantes y cuerpo profesoral (p.17)</p> <p>Desde la perspectiva del currículo internacional, la academia, ha identificado cuatro dimensiones que inciden en el estudiante: desarrolla una sensibilidad intercultural, una ciudadanía cosmopolita, integra saberes y aprende a desempeñarse en diversos contextos. Reconoce, entonces, que la internacionalización es otro de los medios para cumplir con la Misión y lograr en el tiempo la Visión institucional (p.28)</p> <p>El diseño y la planeación curricular de los programas académicos ofertados por CECAR, en todos los niveles y modalidades, tienen en cuenta las tendencias de formación y titulación en las disciplinas y profesiones en contextos internacionales; fomentándose los estudios comparativos entre programas de la misma naturaleza ofertados en otros países o regiones del mundo, para propiciar el intercambio y la movilidad de estudiantes y docentes</p> <p>La flexibilidad del currículo esta mediada por componentes de internacionalización en sus diversas modalidades aportando a la formación integral con proyección global. Los Lineamientos Curriculares prefiguran las diversas formas de flexibilidad del currículo (p.29)</p>
<p>Metodologías de enseñanza: Metodologías de enseñanza innovadoras</p>	<p>Gestión de la información y el conocimiento para la construcción de comunidad académica y científica mediante la incorporación y apropiación de las</p>

<p>promovidas por la IES con base al modelo pedagógico existente</p>	<p>Tecnología de Información y Comunicación - TIC, como soporte de la plataforma tecnológica, educativa e investigativa (p.12).</p> <p>La formación integral soportada en la concepción pedagógica socio-cognitiva y su enfoque socio-formativo, se viabiliza a través del currículo y tiene como fin último movilizar en los estudiantes desde su condición biológica natural, el desarrollo en la cultura, sus capacidades para ir constituyendo su humanidad, entregando a la sociedad colombiana y al mundo en general, un ciudadano con un proyecto de vida personal y profesional, portador de su identidad caribe en diálogo con lo global; garante de los derechos humanos universales, con conciencia planetaria y actor importante en el desarrollo social y económico sostenible de su entorno familiar, social y laboral, mediante el ejercicio de sus competencias profesionales, del uso apropiado de las TIC y demás tecnologías propias de su campo de trabajo (p.20)</p> <p>La relación entre los actores de la acción educativa es de naturaleza horizontal, cada actor aportando al trabajo con las disciplinas, ciencias y saberes profesionales. El estudiante con su pre - saberes y nociones y el docente con los saberes declarativos y procedimentales traducidos a un lenguaje que haga posible la enseñabilidad de los mismos en los diferentes escenarios de la educación (p.24)</p>
<p>Desarrollo de estudiantes: Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los estudiantes</p>	<p>Desarrollar la formación integral de sus estudiantes, a través de métodos y estrategias mediadas por la modernización del currículo institucional, asegurando la universalidad de saberes, la interdisciplinariedad y la flexibilidad (curricular, didáctica, académica y administrativa) (p.14)</p> <p>Perfil del estudiante CECARENSE: Conciencia histórica de su identidad personal y de la identidad Caribe desde lo regional y nacional en dialogo con lo global [...]</p> <p>Lectura y escritura en su lengua natal y lengua extranjera (p.23).</p>

<p>Desarrollo de docentes: Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los docentes</p>	<p>La Corporación Universitaria del Caribe –CECAR, se define como una Institución cuya función central es la Docencia, con un importante desarrollo de su Proyección Social, a través de la ejecución de acciones académicas, investigativas, extracurriculares y de intervención socio-comunitaria, que transformen las problemáticas del entorno, atendiendo a las condiciones sociopolíticas, económicas, culturales, de paz y postconflicto, mediante estrategias de articulación con actores sociales de carácter público o privado del orden local, regional, nacional e internacional (p.14)</p> <p>Afianzar la activa participación de docentes en proyectos de investigación que generen impacto regional, nacional e internacional, con fuentes de financiación tanto internas como externas (p.16)</p> <p>Perfil del docente CECARENSE: La Competencia Social se entiende como la capacidad para interactuar efectivamente con la comunidad educativa y apoyar el logro de las metas institucionales, estableciendo relaciones con el sector externo (social, cultural, productivo) mediante acciones pedagógicas para aportar al mejoramiento de la calidad de vida local (p. 22).</p> <p>Internacionalización de la comunidad docente: La internacionalización de la docencia, desarrolla tanto la internacionalización desde el currículo como la movilidad académica. Estos frentes empoderan al sujeto de la movilidad en competencias profesionales para el aprender y/o desempeñarse con éxito en escenarios de trabajo altamente cambiantes y en culturas con cosmovisiones del ser y del estar, diversas a las propias que exigen procesos psicosociales de adaptación saludables (p.30)</p>
<p>Servicios de internacionalización: Servicios existentes promovidos por la IES de internacionalización para su comunidad universitaria</p>	<p>Promueve la movilidad saliente y entrante de estudiantes y docentes a nivel regional, nacional y fundamentalmente internacional, sin perjuicio de la internacionalización en casa.</p> <p>La Institución propicia la relación de la comunidad</p>

	<p>académica (estudiantes y docentes) con pares de otros países a través del fomento y la promoción de actividades académicas y prácticas internacionales como elementos del proceso formativo y los planes de estudio, al igual que el fortalecimiento de la participación en redes académicas internacionales.</p> <p>La internacionalización en casa se considera como un medio para la interacción de los estudiantes de CECAR, con comunidades y organizaciones académicas de otros países a través del uso de las Tecnologías de la Información, la Comunicación y la utilización de una segunda lengua (p.29)</p>
<p>Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización:</p> <p>Sistemas de información de apoyo a la gestión y métodos existentes para la toma de decisiones informada sobre la internacionalización</p>	<p>Cultura de la calidad a través de procesos permanentes de autoevaluación, planes de mejoramiento y acreditación de programas e institucional, enfocados a la revisión y actualización permanente el Proyecto Educativo Institucional.</p> <p>Calidad de la educación para la formación integral con flexibilización del currículo, internacionalización e interdisciplinariedad, con la finalidad de aumentar las competencias de los graduados y transformar positivamente las realidades sociales y económicas del entorno (p.12)</p>

Tomado de: Proyecto Educativo Institucional, CECAR, 2017a

Plan de Desarrollo CECAR 2017-2021

Al revisar la categoría de análisis “**Objetivos de internacionalización**”, se observa que el Plan de Desarrollo le apunta a establecer alianzas con entidades públicas y privadas del índole local, nacional e internacional. Asimismo se hace énfasis en el diseño y operatividad de una política de internacionalización para la IES, así como la generación de la estructura y procesos que garanticen la implementación de la misma; cabe resaltar que esta política efectivamente se generó y fue incluida como se pudo evidenciar en el Proyecto Educativo Institucional. El Plan de Desarrollo también le apunta al fortalecimiento de relaciones con IES referentes nacionales e

internacionales, especialmente de cara a la generación de dobles titulaciones, así como para la organización de eventos pertinentes con conferencistas nacionales e internacionales (CECAR, 2017b).

Los “**Lineamientos curriculares internacionales**” desde el Plan de Desarrollo, fomentan la modernización curricular en consonancia con la formación integral de los estudiantes y asegurando la interdisciplinariedad y flexibilidad, actualizando el currículo a los requerimientos del entorno, necesidades de la internacionalización y las dinámicas propias de las disciplinas. Asimismo, se fomenta la inclusión del emprendimiento e innovación desde el currículo (CECAR, 2017b).

En cuanto a las “**Metodologías de enseñanza**”, desde el Plan de Desarrollo se impulsa la implementación de las TIC para los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como se insta a virtualizar las asignaturas, para fomentar la adquisición de las competencias en el manejo de las tecnologías de información por parte de docentes y estudiantes (CECAR, 2017b).

El “**Desarrollo de Estudiantes**” se impulsa desde el Plan de Desarrollo con el diseño e implementación de programas que fortalezcan la investigación. Al ser la investigación universal, se fomenta la inclusión de estudiantes en grupos de investigación, semilleros y la asistencia a eventos de investigación. Igualmente se impulsa la formación de los estudiantes en habilidades que les permitan comunicar los resultados de las investigaciones de diferentes formas (CECAR, 2017b).

En cuanto al “**Desarrollo de Docentes**”, el Plan de Desarrollo expone la importancia de la capacitación, actualización y la formación de alto nivel para los docentes, con el fin de fortalecer la calidad educativa. Igualmente se insta a generar programas y proyectos que permitan cualificar a los docentes en una segunda lengua (CECAR, 2017b).

Los “**Servicios de Internacionalización**” se apoyan desde el Plan de Desarrollo, promoviendo la movilidad saliente de docentes, para actividades de docencia, investigación o proyección social en el exterior. Igualmente se apunta a la movilidad entrante de docentes y expertos del exterior, para actividades ejecutadas en CECAR, en el marco de las alianzas internacionales existentes. Asimismo se promueven la gestión de becas y apoyos internacionales para proyectos de investigación (CECAR, 2017b).

El “**Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización**” es promovido en el marco de los lineamientos existentes para la acreditación institucional, fortaleciendo procesos de autoevaluación, planes de mejoramiento e inversiones que le permitan a la IES cumplir los estándares de calidad propuestos en agencias nacionales e internacionales y que le apunten a un posicionamiento y mayor competitividad de la institución (CECAR, 2017b).

A continuación se presenta tabla resumen con el análisis documental del Plan de Desarrollo de CECAR.

Tabla 27

Análisis documental Plan de Desarrollo CECAR

Categoría de análisis	Plan de Desarrollo
<p>Objetivos de internacionalización: Lineamientos institucionales sobre la proyección internacional de la IES</p>	<p>Variable 2: Articulación con el entorno • Estrategia 2: Potenciar la relación universidad-empresa-estado y Sociedad • Ejecutar proyectos de investigación, innovación y desarrollo tecnológico en cooperación con otras instituciones locales, nacionales e internacionales (p.11)</p> <p>Variable 7: Internacionalización. Estrategia 15: Relaciones Externas de Docentes, Estudiantes y Administrativos de la Institución.</p> <p>Diseñar e implementar una Política de internacionalización.</p>

	<p>Implementar una estructura y los procesos que garanticen la operacionalización de la política de internacionalización.</p> <p>Estrategia 16: Mejoramiento de la interacción de la institución con universidades nacionales e internacionales.</p> <p>Establecer convenios específicos para la cooperación académica, principalmente con las instituciones nacionales e internacionales identificadas como referentes académicos.</p> <p>Organizar eventos con pertinencia académica, con la participación de conferencistas y docentes visitantes de universidades nacionales e internacionales.</p> <p>Establecer e implementar convenios con Instituciones de Educación Superior Nacional o internacional, para doble titulación (p.15)</p>
<p>Lineamientos curriculares internacionales: La inclusión de la dimensión internacional e intercultural en los lineamientos curriculares</p>	<p>Variable 4: Calidad de la educación • Modernizar el currículo institucional coherente con la comprensión del concepto de formación integral asegurando la universalidad de saberes, la interdisciplinariedad y la flexibilidad (Curricular, didáctica, académica y administrativa) • Actualizar y lograr la pertinencia del currículo de acuerdo con las necesidades del entorno, los lineamientos de internacionalización y el desarrollo de las ciencias y las disciplinas que soportan la formación profesional que oferta cada programa (p.13)</p> <p>Variable 9: Innovación y emprendimiento. Estrategia 19: Fortalecimiento del emprendimiento y la innovación. • Revisar e implementar en el currículo institucional el componente de emprendimiento e innovación (p. 19)</p>
<p>Metodologías de enseñanza: Metodologías de enseñanza innovadoras promovidas por la IES con base al modelo pedagógico existente</p>	<p>Estrategia 8: Implementación de asignaturas virtuales para fortalecer las competencias en el manejo de las TIC de los futuros profesionales y especialistas. • Virtualizar asignaturas para fortalecer las competencias en el manejo de las TIC de los futuros profesionales y especialistas (p.13)</p>
<p>Desarrollo de estudiantes: Estrategias</p>	<p>Estrategia 14: Fortalecimiento de la investigación en la</p>

<p>institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los estudiantes</p>	<p>institución. • Diseñar e implementar programas de formación para fortalecer las competencias comunicativas en la producción de textos, libros, ensayos y otros. • Capacitar a los grupos semilleros de investigación, en investigación formativa. • Asistir a encuentros de semilleros de investigación local, regional y nacional • Aumentar el número de estudiantes presentados como Jóvenes investigadores, a Colciencias (p. 14)</p>
<p>Desarrollo de docentes: Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los docentes</p>	<p>Variable 5: Nivel de formación docente (Cualificación docente) • Estrategia 12: Incrementar el número de docentes con formación doctoral en la universidad mediante procesos de vinculación y retención laboral, así como el desarrollo de programas de cualificación a la planta profesoral actual, para fortalecer la calidad de la educación y el modelo pedagógico. • Diseñar un programa de cualificación docente en maestría, doctorado y bilingüismo, según las necesidades de los diferentes programas académicos. Cualificar a los docentes en segunda lengua (p. 14)</p>
<p>Servicios de internacionalización: Servicios existentes promovidos por la IES de internacionalización para su comunidad universitaria</p>	<p>Realizar movilidad de docentes, tipo estancia, al interior de una red académica, en la docencia, la investigación o la proyección social, a nivel internacional. Promover la movilidad entrante de docentes, a través de las relaciones con instituciones académicas a nivel nacional e internacional Estrategia 17: Internacionalización de la Investigación. Gestionar becas y financiación para proyectos de investigación, por parte de instituciones nacionales e internacionales. (p.15)</p>
<p>Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización: Sistemas de información de apoyo a la gestión y métodos existentes para la toma de decisiones informada sobre la</p>	<p>Variable 1: Acreditación institucional • Estrategia 1: Lograr la transformación a universidad, así como la acreditación institucional y de programas académicos a través de procesos permanentes de autoevaluación, planes de mejoramiento, inversiones en infraestructura y cumplimiento de estándares de calidad nacionales e internacionales que conlleven al logro de los objetivos, el</p>

internacionalización	posicionamiento y la competitividad de la institución (p.10)
----------------------	---

Tomado de: Plan de Desarrollo, CECAR, 2017b

Se procedió seguidamente a analizar el Proyecto Educativo del Programa (PEP) y el Plan de Estudios vigente del Programa Pedagogía Infantil en CECAR. Estos documentos se analizaron en conjunto, dado que el plan de estudios de encuentra incluido dentro del PEP.

Proyecto Educativo del Programa Pedagogía Infantil y Plan de Estudios de CECAR

Al revisar estos documentos, es relevante iniciar con la misión y visión del programa. En la misión se observa la importancia de la formación profesional integral de los licenciados, teniendo en cuenta altos estándares de la calidad, para poder desarrollar de manera integral y teniendo en cuenta la diversidad propia de la primera infancia de la región y el país, como se observa a continuación (CECAR, 2019):

Misión del Programa

El Programa Pedagogía Infantil, adscrito a la Facultad de Educación, en consonancia con el Proyecto Educativo de la Corporación Universitaria del Caribe CECAR, tiene como Misión “Formar integralmente a profesionales en Pedagogía Infantil con alta calidad académica y ética con el fin de potenciar el desarrollo integral y diverso en la primera infancia de la región y el país”. (p. 8)

Al observar la visión, el programa se proyecta a alcanzar en el 2021 reconocimiento regional y nacional gracias a la responsabilidad social del mismo y su calidad, pedagogía, el uso de las tecnologías de información, por medio de la flexibilidad curricular y la integración de las funciones misionales (CECAR, 2019):

Visión del Programa

En el año el 2021, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, será reconocido a nivel regional y nacional por su responsabilidad social para ofrecer una formación de la más alta calidad pedagógica, didáctica, tecnológica y ética en atención a la primera infancia; a través de un currículo flexible que integre academia, investigación y proyección. (p. 8)

Al revisar los objetivos específicos del programa, se observa la importancia de generar espacios de co-construcción académicos para proyectos pedagógicos asociados a la educación infantil, generar competencias investigativas de educadores infantiles con el fin de poder desarrollar proyectos pedagógicos basados en investigación, así como un tercer objetivo que le apunta al desarrollo de competencias blandas como base para su quehacer, éticos y que puedan proteger y garantizar los derechos de los niños (CECAR, 2019):

Objetivos específicos:

- Generar espacios académicos para la construcción, aplicación y sistematización de proyectos pedagógicos innovadores en el área de educación infantil.
- Desarrollar competencias investigativas en los educadores infantiles que les permitan generar proyectos pedagógicos enfocados a la primera infancia, a las políticas educativas y a la innovación en educación infantil.
- Formar licenciados en educación infantil con pensamiento crítico, comprometidos con el desarrollo integral, protección y garantía de los derechos de infancia. (p. 9)

Según lo expuesto en el Proyecto Educativo del Programa, la Licenciatura en Pedagogía Infantil cuenta con ocho semestres académicos; este programa se ofrece de manera presencial, nocturna. Según los objetivos del programa, la idea es preparar a licenciados que puedan apoyar al desarrollo integral de los niños y que puedan desempeñarse generando innovaciones, política educativa y currículo, formando a

profesionales teniendo en cuenta las tendencias de los contextos actuales en consonancia con los lineamientos institucionales, tal y como lo expone el perfil profesional del programa: “El y la profesional en pedagogía infantil de CECAR se caracteriza por su formación integral, responsabilidad social, competencias básicas, pedagógicas y didácticas para potenciar el desarrollo integral y diverso de niños y niñas” (CECAR, 2019, p. 10)

Según la información general del programa, cuenta con 141 créditos académicos⁵ y se ofrece en la ciudad de Sincelejo, en el departamento de Colombia denominado Sucre:

Tabla 28

Información General del Programa de Pedagogía Infantil de CECAR

DENOMINACIÓN ACADÉMICA	
INSTITUCIÓN:	Corporación Universitaria del Caribe CECAR
NOMBRE DEL PROGRAMA:	Licenciatura en Pedagogía Infantil
TÍTULO QUE OTORGA:	Licenciado en Pedagogía Infantil
TIPO DE PROGRAMA:	Profesional
NATURALEZA:	Pregrado
METODOLOGÍA:	Presencial
PERIODICIDAD DE LA ADMISIÓN:	Semestral
TIEMPO DE DURACIÓN:	8 semestres
NUMERO DE CREDITOS:	141
CIUDAD:	Sincelejo
DEPARTAMENTO:	Sucre
REGISTRO SNIES:	104878
REGISTRO CALIFICADO:	Resolución No 13911 del 04 de Septiembre de 2015

Tomado de: Proyecto Educativo del Programa (CECAR, 2019)

El campo de acción del egresado del Programa en Pedagogía Infantil es muy amplio, dado que el licenciado puede laborar tanto en el ámbito nacional como internacional,

⁵ Cabe resaltar que según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, un crédito equivale a 48 horas, teniendo en cuenta lo expuesto en el Decreto 0808 de Abril 25 de 2002.

trabajando en diversas posiciones relacionadas con la educación, tanto en el sector público como privado y en ONGs nacionales e internacionales que apoyen el desarrollo de la infancia y su protección (CECAR, 2019):

Un aspecto de relevancia que ocupa al programa, lo constituye el campo de acción para el pedagogo infantil, debido al lugar que ocupa actualmente la primera infancia en el panorama internacional, nacional, regional y local. En el cual este nuevo profesional puede desempeñarse en diversas esferas de actuación relacionadas con programas de educación de diversas modalidades de atención de tipo formal, no formal, tanto del sector oficial como privado. Tales como Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Caja de Compensación Familiar y alianzas estratégicas con ONG's nacionales e internacionales.(p. 10)

Entre las estrategias usadas para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje, resalta la importancia de las pedagogías activas, así como las salidas de campo, el trabajo colaborativo entre pares, así como el uso de las tecnologías de la información para facilitar el aprendizaje (CECAR, 2019, p. 22):

- Consultas con base en guías de aprendizaje, lo que implica revisión, selección, organización y socialización argumentada de información mediante plenaria, foros, conversatorios, debates, propiciando la participación e interaprendizaje en los estudiantes.
- La realización de mapas mentales y conceptuales, diagramas, cuadros comparativos entre otros organizadores gráficos, los que se constituyen en generadores de procesos cognitivos como el análisis, la síntesis, asociación de ideas/conceptos, la descripción y comparación.
- El trabajo individual y de grupo, mediante la realización de lecturas comprensivas, preguntas orientadoras y trabajos prácticos de aplicación y/o transferencia de conocimientos.
- Metodología de aprendizaje Basado en Problemas y en Proyectos (ABP), identificando problemáticas del entorno que afectan a familias, grupos etarios y comunidades.

- Acompañamiento individualizado o grupal dentro y fuera del aula, atendiendo requerimientos de formación del estudiante.
- Monitorias estudiantiles, en apoyo a estudiantes que presentan bajo rendimiento o requieren refuerzo en algunas asignaturas.
- Apoyo psicosocial a los estudiantes con bajo rendimiento académico u otro tipo de problemáticas psicosociales, haciendo uso de los programas que brinda Bienestar Universitario y el programa de Trayectoria Académica Exitosa (TAE).
- Elaboración y aplicación de guías de observación en contexto, análisis de problemáticas y de casos que tienen incidencia en nuestras comunidades.
- Preparación para la práctica: valoración de las condiciones de entrada desde el punto de vista motivacional, actitudinal y de trayectoria académica.
- Presentación y análisis de videos sobre dinámicas y problemáticas sociales, familiares y comunitarias desde las asignaturas del área básica, metodológica y disciplinar.
- Socialización de experiencias desde los ejercicios de reconocimiento y prácticas estudiantiles en escenarios institucionales.
- Utilización de las bases de datos institucionales para la elaboración de estado del arte de problemas identificados e investigados, orientadas al desarrollo de competencias investigativas.
- Implementación de actividades online, mediante la plataforma Moodle.
- Sesiones de capacitación sobre el plan de estudio, el PEP del programa, uso de los recursos físicos y digitales de biblioteca, uso de normas APA y políticas de plagio, entre otros.
- Talleres formativos que se desarrollan desde el área de desarrollo humano de Bienestar Universitario, contribuyendo a la formación integral del estudiante.
- Visitas a lugares de tradición histórico-cultural y social con el fin de familiarizarlos con las formas culturales, sociales y económicas del departamento y la región caribe; asimismo los intercambios de experiencias con instituciones que ofertan el programa en otros departamentos.
- Encuentros de estudiantes con otras instituciones de la región, fortaleciendo el trabajo interinstitucional.

El plan de estudios del programa de Pedagogía Infantil de CECAR, tiene un claro enfoque práctico, pues desde el segundo semestre inician las prácticas para los estudiantes, hasta el último, lo cual acerca al estudiante a la comunidad y contexto que lo espera al egresar. Resaltan igualmente los seis semestres del idioma inglés; esto aterriza la política del gobierno enfocada en el fomento del aprendizaje del idioma inglés en los futuros docentes conforme a lo dispuesto en la Resolución 18583 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional. Igualmente se observan tres semestres de la asignatura TICS, enfocada en profundizar los conocimientos de los docentes en formación en el uso de las tecnologías de la información para la formación de los infantes y la generación de innovaciones pedagógicas y curriculares. Igualmente se evidencian asignaturas para transmitir conocimiento pedagógico y didáctico, como lo son didáctica de la lengua materna, del pensamiento matemático, de la lectoescritura y las ciencias sociales y naturales. También se cuenta con dos asignaturas de investigación formativa, conocimiento clave para los docentes del siglo XXI. Asimismo, se tienen asignaturas enfocadas en el desarrollo de la niñez, como lo son psicología infantil, expresión corporal y danza, cantos y rondas, expresión plástica, psicomotricidad y juego, por ejemplo. A continuación se presenta el plan de estudios (CECAR, 2019):

Tabla 29

Plan de Estudios del Programa Pedagogía Infantil de CECAR

Distribución de las asignaturas Programa Pedagogía Infantil ASIGNATURAS	Semestre	Créditos
Antropología social y cultura	I	2
Filosofía de Valores	I	3
Inglés I	I	3
Psicología infantil	I	3
Vida Universitaria	I	2

Distribución de las asignaturas Programa Pedagogía Infantil ASIGNATURAS	Semestre	Créditos
Técnicas de Aprendizaje	I	2
Taller de Lengua I	I	3
Desarrollo del lenguaje	II	3
Epistemología de la Pedagogía	II	3
Expresión corporal y danza	II	3
Inglés II	II	3
Práctica I	II	3
Taller de Lengua II	II	3
Cantos y rondas	III	3
Desarrollo socioemocional	III	3
Inglés III	III	3
Pedagogía infantil	III	3
Práctica I	III	3
Sexualidad infantil	III	2
Emprendimiento I	III	0
Currículo y primera infancia	IV	3
Expresión plástica	IV	3
Practica III	IV	3
Didáctica de la lengua materna	IV	3
Inglés IV	IV	3
Educación ambiental	IV	2
Tics I	IV	2

Distribución de las asignaturas Programa Pedagogía Infantil ASIGNATURAS	Semestre	Créditos
Emprendimiento II	IV	0
Psicomotricidad y juego	V	3
Inglés v	V	3
Desarrollo cognitivo	V	3
Escuela, familia y comunidad	V	3
Educación inclusiva y modelos flexibles	V	3
Práctica IV	V	3
Emprendimiento III	V	0
Didáctica del pensamiento matemático	VI	3
Práctica v	VI	3
Inglés VI	VI	3
Tic II	VI	2
Equidad de género	VI	2
Expresión musical	VI	3
Optativa I	VI	2
Didáctica de la lectoescritura	VII	3
Práctica VI	VII	3
Investigación formativa I	VII	3
Tic III	VII	3
Admón. ed. y legislación Primera infancia	VII	3
Didáctica de las ciencias sociales	VIII	3
Didáctica de las ciencias naturales	VIII	3

Distribución de las asignaturas Programa Pedagogía Infantil ASIGNATURAS	Semestre	Créditos
Literatura infantil	VIII	3
Práctica VII	VIII	3
Investigación formativa II	VIII	3
Electiva	VIII	3

Tomado de: Proyecto Educativo del Programa (CECAR, 2019)

El perfil ocupacional del egresado del programa de Pedagogía Infantil es diverso; puede desempeñarse como docente, investigador, rector o director de instituciones educativas o laborar en la parte administrativa de instituciones que atienden a la primera infancia:

- ✓ Docente titular de los grados que conforman el nivel de preescolar.
- ✓ Docente investigador
- ✓ Rector, director o coordinador de Instituciones Educativas que ofrecen programas para la atención a la primera infancia.
- ✓ Agente educativo de proyectos y/o programas que atienden a niños y niñas de 0 a 8 años. (CECAR, 2019, p. 10)

Al revisar los **Objetivos de Internacionalización** del programa, se evidencia que varios de éstos son tomados del plan de acción vigente de la IES. Se propone actualizar los currículos teniendo en cuenta el contexto, los lineamientos de internacionalización y el desarrollo de las áreas disciplinares. Asimismo se impulsa el establecimiento de alianzas académicas con IES referente en el exterior, así como la organización de eventos académicos con docentes y expertos internacionales. Igualmente se proyecta la movilidad entrante y saliente como estrategia de transferencia de conocimiento, así como la gestión de becas y apoyos internacionales para la investigación. Por último se observa que el programa creará las condiciones

necesarias desde el nivel curricular para fomentar la movilidad nacional e internacional estudiantil, partiendo de la flexibilidad como la base de la internacionalización curricular (CECAR, 2019).

En cuanto a los **Lineamientos curriculares internacionales**, se observa dos elementos importantes: la flexibilidad y la importancia de la investigación formativa. En cuanto a las **Metodologías de Enseñanza**, se observa la interacción entre la pedagogía y la investigación para la construcción del conocimiento, así como se propone según los lineamientos del plan de acción de CECAR incluidos en el PEP, la virtualización de las asignaturas, con el fin de fortalecer la autonomía en el aprendizaje y el fortalecimiento de las TIC. Al revisar el aspecto “**Desarrollo de estudiantes**”, se observa que el programa cuenta según lo expuesto con cuatro estrategias importantes: el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera, desarrollo de competencias en el uso de las tecnologías de información para la formación, la realización de pasantías, las cuales pueden realizarse igualmente a nivel internacional, así como la investigación formativa. Por medio de la investigación formativa, se desea impulsar asimismo, la participación en eventos como congresos y seminarios internacionales (CECAR, 2019).

Para el **Desarrollo de los Docentes frente a la internacionalización**, desde el PEP se propone la realización y participación en congresos internacionales, así como la articulación de los docentes del programa en proyectos de investigación internacionales, que puedan impulsar la publicación conjunta de artículos, libros y demás producción científica. También se observa la importancia de la movilidad docente de cara a procesos de intercambio y transferencia de conocimiento, así como la interacción de docentes en redes internacionales (CECAR, 2019).

En cuanto a los **Servicios de Internacionalización** promovidos por el programa, ya se expuso tanto la movilidad de docentes, así como los intercambios nacionales e

internacionales tipo pasantía en los estudiantes, con el fin de fortalecer la integralidad en la formación, así como la gestión y organización de eventos internacionales, de los cuales se puedan beneficiar los miembros del programa académico. Por último, al revisar información con respecto a la categoría **Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización**, se evidencia que el sistema de autoevaluación de CECAR cuenta con dos dimensiones, la académica y la administrativa; dentro de los objetivos de la IES incluidos dentro del PEP, se observa la importancia de realizar procesos de autoevaluación en el programa de forma cíclica, con fines a la acreditación del mismo, sin embargo en el año 2019, el programa apenas estaba realizando su primer proceso de autoevaluación y aún no contaba con resultados (CECAR, 2019).

A continuación se presenta tabla resumen del análisis documental del PEP y Plan de Estudios del Programa Pedagogía Infantil de CECAR (2019).

Tabla 30

Análisis documental del Proyecto Educativo del Programa y Plan de Estudios del Programa Pedagogía Infantil de CECAR

Categoría de análisis	Proyecto Educativo del Programa y Plan de estudios
<p>Objetivos de internacionalización: Lineamientos institucionales sobre la proyección internacional de la IES</p>	<p>Actualizar y lograr la pertinencia del currículo de acuerdo con las necesidades del entorno, los lineamientos de internacionalización y el desarrollo de las ciencias y las disciplinas que soportan la formación profesional que oferta cada programa.</p> <p>Establecer convenios específicos para la cooperación académica, principalmente con las instituciones nacionales e internacionales identificadas como referentes académicos.</p> <p>Organizar eventos con pertinencia académica, con la participación de conferencistas y docentes visitantes de universidades nacionales e internacionales.</p>

	<p>Promover la movilidad entrante de docentes, a través de las relaciones con instituciones académicas a nivel nacional e internacional</p> <p>Realizar movilidad de docentes, tipo estancia, al interior de una red académica, en la docencia, la investigación o la proyección social, a nivel nacional/Internacional.</p> <p>Gestionar becas y financiación para proyectos de investigación, por parte de instituciones nacionales e internacionales.(p. 55f)</p> <p>definir unos criterios y/o parámetros claros que permitan la movilidad, el intercambio y la transferencia de estudiantes entre instituciones universitarias nacionales y extranjeras; y, brindar mayor flexibilidad a la formación académica de los estudiantes.</p> <p>[...] definir unos criterios y/o parámetros claros que permitan la movilidad, el intercambio y la transferencia de estudiantes entre instituciones universitarias nacionales y extranjeras; y, brindar mayor flexibilidad a la formación académica de los estudiantes. (p. 34)</p>
<p>Lineamientos curriculares internacionales: La inclusión de la dimensión internacional e intercultural en los lineamientos curriculares</p>	<p>El Componente Profesional, desarrolla los saberes y prácticas propias de la Pedagogía infantil tiene las disciplinas que lo conforman organizadas a través de las áreas de: Pedagógica e investigativa y Flexible-Opativas. El componente profesional, desarrolla de primer a octavo semestre en la primera área las disciplinas de: Epistemología de la pedagogía, pedagogía infantil, currículo y primera infancia, seminario de investigación, investigación formativa, psicomotricidad y juego, educación inclusiva y modelos flexibles, expresión corporal y danza, cantos y rondas, expresión plástica, expresión musical, literatura infantil, didáctica de la lengua materna, didáctica del pensamiento matemático, didáctica de la lectoescritura, didáctica de las ciencias sociales, didáctica de las ciencias naturales, literatura infantil, practica I,II,III,IV,V,VI y VII. (p.13)</p> <p>Desde esta perspectiva, la investigación es entendida como herramienta de aprendizaje de los estudiantes, por</p>

	<p>lo que permea el currículo en sus distintos componentes y áreas. Ello indica, que la formación investigativa no es sólo el grupo de asignaturas orientadas al desarrollo de un sistema de conocimientos y de habilidades propias del área, sino que desde las asignaturas de todas las áreas se tributa al fortalecimiento de la investigación dando cuenta de este fenómeno transversal de conocimiento que posibilita al futuro profesional fundamentar su quehacer en la investigación para la intervención. (p. 39)</p>
<p>Metodologías de enseñanza: Metodologías de enseñanza innovadoras promovidas por la IES con base al modelo pedagógico existente</p>	<p>El área pedagógica e investigativa concibe como propósitos desarrollar las capacidades, habilidades y competencias para interpretar críticamente las teorías pedagógicas e investigativas que permitan potenciar su actitud y vocación mediante la aplicación del saber y del saber hacer pedagógico para liderar los procesos de transformación de la sociedad. (p.14)</p> <p>Virtualizar asignaturas para fortalecer las competencias en el manejo de las TIC de los futuros profesionales y especialistas. (p. 56)</p>
<p>Desarrollo de estudiantes: Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los estudiantes</p>	<p>Esta proyección, a nivel nacional, del crecimiento de matrícula en los programas de docencia es lo que motiva a la Corporación Universitaria del Caribe CECAR a ofrecer su programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil logrando que se diferencie de otros programas ofrecidos en la región por pretender que los estudiantes cursen las asignaturas de inglés en seis semestres, del I al VI contempladas en el plan de estudios, desarrollen una competencia en una segunda lengua- (Inglés) que permita un nivel básico de competencia como parte fundamental del proceso de formación en un nivel B1 según el marco europeo para la enseñanza de las lenguas, adoptado por Colombia.</p> <p>Así mismo, ofrece la formación en TIC I, II, III; la cual es vista como una herramienta de aprendizaje y de enseñanza ya que facilitan la crítica y los aportes innovadores del grupo, las estrategias que establecen la vinculación entre la teoría y la práctica y la solución de</p>

	<p>problemas reales que interesan a la comunidad.</p> <p>Para complementar su formación profesional, el programa organiza la práctica en tres momentos distribuidos en siete prácticas, que permitan al estudiante de licenciatura en pedagogía infantil acercarse a las realidades de la niñez, formar una maestra, o maestro abierto a nuevas propuestas de trabajo pedagógico, que indague y que busque soportes conceptuales a su trabajo, ya que esta búsqueda y reflexión es la base de su formación permanente: Observación e Interacción: que comprende la práctica I y II. Planeación e Intervención: que comprende la práctica III, IV y V. Proyección social y Comunitaria: comprende la práctica del VI y VII. (p. 12)</p> <p>[...] además se fortalece el tema de la investigación formativa desde los diferentes temas del plan de aula donde se proyectan investigaciones, la vinculación de los estudiantes a proyectos de investigación, participación de estos en congresos como ponentes, en intercambios internacionales, entre otras alternativas que ilustran la transversalidad de la investigación en el futuro profesional. (p. 39)</p>
<p>Desarrollo de docentes: Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los docentes</p>	<p>Se propone la realización de congresos internacionales, establecer a investigadores internacionales como contrapartes de proyectos internos de investigación, así como investigadores nuestros participar en proyectos internacionales. La publicación conjunta de artículos, libros y otros documentos científicos, la participación en congresos internacionales y pasantías investigativas, que aporten productos interdisciplinarios e internacionales desde la investigación. (p. 34)</p> <p>Realizar movilidad de docentes, tipo estancia, al interior de una red académica, en la docencia, la investigación o la proyección social, a nivel nacional/Internacional. (p. 57)</p>

<p>Servicios de internacionalización:</p> <p>Servicios existentes promovidos por la IES de internacionalización para su comunidad universitaria</p>	<p>Se propone la realización de congresos internacionales, establecer a investigadores internacionales como contrapartes de proyectos internos de investigación, así como investigadores nuestros participar en proyectos internacionales. La publicación conjunta de artículos, libros y otros documentos científicos, la participación en congresos internacionales y pasantías investigativas, que aporten productos interdisciplinarios e internacionales desde la investigación. (p. 34)</p> <p>Realizar intercambios de estudiantes a nivel nacional e internacional, tipo pasantía, para fortalecer procesos de formación, proyectos de investigación y proyección social. (p. 57)</p>
<p>Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización:</p> <p>Sistemas de información de apoyo a la gestión y métodos existentes para la toma de decisiones informada sobre la internacionalización</p>	<p>El sistema de autoevaluación y autorregulación de la Corporación Universitaria del Caribe comprende dos dimensiones: la académica y la administrativa. El programa de pedagogía infantil apenas está realizando en este año la autoevaluación del 2018, su primer proceso, sin tener resultados todavía de la misma. (p. 48)</p> <p>Realizar proceso de autoevaluación permanente con fines de acreditación de los programas académicos. (p. 59)</p>

Tomado de: Proyecto Educativo del Programa (CECAR, 2019)

8.1.2 Análisis de documentos institucionales de la Universidad de la Guajira

A continuación se presenta primeramente el análisis realizado al Proyecto Educativo Institucional (PEI), de la Universidad de la Guajira, con base a las categorías para el análisis de la información presentadas anteriormente.

Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de la Guajira

La internacionalización se describe en el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de la Guajira como una serie de acciones adelantadas para que la IES pueda hacer parte del discurso mundial académico, impactando de esta forma la calidad de los programas y formando a los futuros egresados para los retos de la globalización (Universidad de la Guajira, 2017):

La Internacionalización de la Educación se define como un conjunto de prácticas y dinámicas que la Universidad de La Guajira ha desarrollado con el objeto de insertarse en el mundo académico, caracterizado por las constantes relaciones de competencia y dinamismo entre los países. Esto trae como resultado mejor calidad en los programas académicos, así como egresados capaces de enfrentar escenarios laborales marcados por la interdependencia de la globalización y profesionales competitivos con amplia visión de mundo. (p. 54)

Entre **Objetivos de Internacionalización** recogidos en el Proyecto Educativo Institucional, resalta la figura de la Universidad de la Guajira como un proyecto educativo de frontera, donde hay una relación estrecha con el vecino país de Venezuela, por el cual el proyecto educativo entiende a la interculturalidad y lo internacional como una respuesta a los procesos de integración binacional. Asimismo se entiende como un escenario formativo multiétnico, multilingüe y multicultural, con la presencia de la etnia Wayuu en la zona. Desde los lineamientos institucionales se propone la internacionalización curricular, los convenios y la cooperación internacional, así como la movilidad y la internacionalización de la investigación y la extensión (Universidad de la Guajira, 2017).

En cuanto a los **Lineamientos Curriculares Internacionales**, se expresa el compromiso de la Universidad de la Guajira con su contexto, teniendo en cuenta que los procesos enseñanza-aprendizaje están marcados por la situación de la Guajira al ser un departamento multiétnica y multicultural, lo cual conlleva a una capacitación de los docentes permanente que les permita relacionar estos enfoques con la formación y las dinámicas de las disciplinas (Universidad de la Guajira, 2017).

Las **Metodologías de Enseñanza** en la Uniguajira se basan en la innovación permanente que permita a los docentes apoyar la integralidad en la formación de los estudiantes. Se proyecta una formación para la diversidad, alejándose de esquemas homogenizantes de enseñanza, que permita el desarrollo integral de la personalidad

de los estudiantes atendiendo un contexto multiétnico y multicultural. Tanto para el **Desarrollo de Estudiantes** como de **Docentes**, la Universidad de la Guajira centra su trabajo desde la Oficina de Relaciones Internacionales en generar alianzas estratégicas, que impulsen los intercambios de conocimiento, los proyectos de cooperación internacional y las acciones de internacionalización del currículo. Esto con el fin de promover el desarrollo de la calidad de la formación, así como acreditaciones nacionales e internacionales (Universidad de la Guajira, 2017).

Los **Servicios de Internacionalización** de la IES se concentran principalmente en acciones de internacionalización curricular, la generación de alianzas para la gestión de recursos y oportunidades de cooperación que apoyen la formación integral de estudiantes, así como servicios de movilidad internacional y la promoción de actividades de internacionalización de investigación y extensión. Por último el **Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización** se promueve desde un sistema general de evaluación institucional multipropósito que apoya procesos de autoevaluación y autorregulación las acciones realizadas desde las diferentes áreas de la universidad (Universidad de la Guajira, 2017).

A continuación se expone de manera sintetizada los lineamientos encontrados en el Proyecto Educativo Institucional de la Uniguajira (2017), que apoyen el proceso de internacionalización:

Tabla 31

Análisis documental del Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de la Guajira

Categoría de análisis	Proyecto Educativo Institucional
Objetivos de internacionalización: Lineamientos institucionales sobre la proyección internacional de la IES	La Universidad de La Guajira se plantea en este proyecto educativo desde lo nacional y lo internacional como una síntesis cultural de la región legada por el pueblo wayuu, por consiguiente en su conocimiento podrían residir las respuestas base de la acción para construir una región que satisfaga las aspiraciones sociales e individuales del

	<p>hombre de frontera, es decir el hombre internacional, contribuyendo a fortalecer la unidad nacional con esquemas autónomos y eficaces de verdadera integración binacional e internacional.(p. 8)</p> <p>La internacionalización en la Universidad de La Guajira se centra en los siguientes propósitos fundamentales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Internacionalización del Currículo • Convenios y Cooperación Internacional • Movilidad • Investigación y Extensión (p. 54) <p>De esta manera, se pretende que la internacionalización sea vista como un proceso el cual debe estar apropiado e incorporado dentro de la planeación de las funciones de docencia, investigación y proyección social. Igualmente, se espera que la generación de múltiples escenarios y condiciones sean propicias para lograr un proceso de internacionalización eficiente y acorde con los lineamientos institucionales de la Universidad de La Guajira. (p. 54)</p>
<p>Lineamientos curriculares internacionales: La inclusión de la dimensión internacional e intercultural en los lineamientos curriculares</p>	<p>[...](a) el currículum abordando el contexto de la educación como tal, asumido como un ámbito de saberes y conocimientos relacionados con las maneras como la interacción social genera las condiciones y factores de acceso a la cultura entre los actores que comparten una situación de contacto multicultural y/o multilingüe (criterios que se instituyen en el mismo currículum), y (b) el currículo(a) abordando la práctica educativa en donde se clarifican las relaciones del saber con el conocimiento (es decir, el método especialmente) en su construcción y su ejercitación. (p. 23)</p> <p>En consecuencia, una institución educativa y en este caso la Universidad de La Guajira, para el cometido de la educación en la realización cultural, debe tomar en cuenta, la formación de sus formadores para el ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social en contextos multiculturales y multilingües en los siguientes</p>

	<p>términos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La manera como se enseña y se aprende en tales contextos (multiculturales y/o multilingües). • La capacitación/formación permanente de los actores académicos institucionales en los temas que convocan el universo de conocimientos de sus propias disciplinas y profesiones dimensionado por la cultura propia y sus implicaciones didácticas. • La socialización permanente de la normatividad sobre educación que regula la interacción de profesores, administrativos y estudiantes. (p. 25)
<p>Metodologías de enseñanza:</p> <p>Metodologías de enseñanza innovadoras promovidas por la IES con base al modelo pedagógico existente</p>	<p>Innovar es, en gran medida, romper con el pensamiento dominante en un momento dado, es remar contracorriente y no repetitivamente; y en este sentido el profesor que 'atteriza' en una institución educativa orientada por un currículum nacional que se apoya en 'criterios generativos' es decir que han sido instituidos en él en virtud de la vida cultural y que debe, con base en ello, 'objetivar' (contrastar con la cultura) una estrategia para las mediaciones que impone el desarrollo del currículum(a) institucional, tendrá, seguramente, que 'innovar', 'rehacer', 'resignificar' y hasta 'desaprender' las formas de interacción que le fueron enseñadas en las escuelas normales o en las facultades de educación o en la facultad de donde es egresado y que lo formó para su vida profesional. (p. 26)</p> <p>[...] es pertinente resaltar lo que pudiera atentar contra la mediación en el discurso pedagógico en un contexto multicultural y/o multilingüe, pues el profesor no debe perder de vista el concepto de educación como 'formación para el desarrollo de la personalidad total', como un ideal que desplazó las concepciones que la pretendían como un mecanismo para adquirir un cúmulo de información sin significado cultural próximo.</p> <p>Desde este PPEI, ya no se piensa en la educación homogenizante, sino en y para el desarrollo en la diversidad. El listado de 'eventos' que se podría levantar</p>

	<p>para ilustrar lo que pudiera atentar contra la mediación' del acto pedagógico que, pretende coadyuvar a la objetivación de las mediaciones como estrategias para el desarrollo del currículo(a), proceden inicialmente de los sesgos de la educación tradicional. (p. 39)</p>
<p>Desarrollo de estudiantes: Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los estudiantes</p>	<p>En este sentido, la Oficina de Relaciones Internacionales ha desarrollado una serie de mecanismos y estrategias en articulación con las unidades académicas y administrativas, que llevará a la consolidación y desarrollo de esta Política de Internacionalización de la institución. La ORI centra su atención en unas áreas específicas de trabajo tales como la ampliación de alianzas estratégicas, intercambios académicos, proyectos de cooperación internacional e internacionalización curricular. Lo anterior en aras de promover la calidad académica y la acreditación internacional de la Universidad de la Guajira.(p. 54)</p>
<p>Desarrollo de docentes: Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los docentes</p>	<p>La ORI centra su atención en unas áreas específicas de trabajo tales como la ampliación de alianzas estratégicas, intercambios académicos, proyectos de cooperación internacional e internacionalización curricular. Lo anterior en aras de promover la calidad académica y la acreditación internacional de la Universidad de la Guajira.(p. 54)</p>
<p>Servicios de internacionalización: Servicios existentes promovidos por la IES de internacionalización para su comunidad universitaria</p>	<p>La internacionalización en la Universidad de La Guajira se centra en los siguientes propósitos fundamentales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Internacionalización del Currículo • Convenios y Cooperación Internacional • Movilidad • Investigación y Extensión (p. 54)
<p>Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización: Sistemas de información de apoyo a la gestión y métodos existentes para la toma de decisiones informada sobre la</p>	<p>En la Universidad de La Guajira, la Evaluación en el marco del proceso Aseguramiento de la Calidad de la Universidad de La Guajira, se entiende multipropósito ya que, el sistema erigido para su implementación aglutina todas las funciones, actividades y propósitos que requieren valoración en un sistema general de evaluación</p>

internacionalización	institucional paralelo a un sistema general de regulación que operan en simultáneo bajo la premisa de que “todo lo que se evalúa, se regula”. (p. 50)
----------------------	---

Tomado de: Proyecto Educativo Institucional (Universidad de la Guajira, 2017)

Política de Internacionalización de la Universidad de la Guajira

Según lo plasmado en la visión de la política de internacionalización de la Universidad de la Guajira, esta IES se posiciona a nivel internacional por su calidad académica, por los procesos de internacionalización propios, así como su impacto en el entorno directo por medio de las acciones de cooperación internacional, movilidad, internacionalización de la investigación y su articulación a redes de conocimiento (Universidad de la Guajira, 2016a):

Visión: La Universidad de la Guajira será una institución que se proyecta al exterior, líder en la región, que promueve los procesos de internacionalización propios y del Departamento, que apoya la movilidad académica, la gestión de redes de conocimiento y la investigación conjunta. Reconocida por su alta calidad, la cual se apoya en sus acertadas estrategias de fomento a la internacionalización. (p. 2)

Son principios de la internacionalización en la Universidad de la Guajira: Reciprocidad, Flexibilidad, Colaboración, Transparencia, Pertinencia, Transversalidad e Integralidad, Impacto en el Medio y la Inclusión Social y Cultural (Universidad de la Guajira, 2016a, p. 2f).

Son **Objetivos de Internacionalización** según la política, la internacionalización de la calidad académica y docencia, la multiculturalidad, multilingüismo y herencia wayuu, la visibilidad científica internacional, la gestión y procesos institucionales que soporten la internacionalización por medio de sistemas y mecanismos de gestión de la información, así como el posicionamiento y relación con el entorno. Los **Lineamientos Curriculares internacionales** le apuntan a la implementación de programas en colaboración internacional, el aumento de las materias con contenido internacional, así

como el incremento del uso de la bibliografía internacional en las asignaturas. Igualmente se proyecta la participación de docentes extranjeros en asignaturas, el diseño de planes de estudio bajo estándares y referentes internacionales y la colaboración con docentes extranjeros para impartición de contenidos programáticos. Las **Metodologías de Enseñanza** impulsan las innovaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, por medio de acciones de movilidad virtual de docentes y estudiantes, así como la inclusión de docentes internacionales, la discusión de casos foráneos y la gestión de asignaturas compartidas con instituciones en el exterior (Universidad de la Guajira, 2016a).

En cuanto al **Desarrollo de Estudiantes**, se fomenta por medio de posibilidades de movilidad presencial o virtual, la creación de un sistema de becas y apoyos para la movilidad internacional, así como de oportunidades de movilidad a nivel de pasantía, cursos de verano, investigación entre otros, que impulsen las movilizaciones en doble vía con IES en el exterior. Por último, se pretende apoyar el aprendizaje de lenguas extranjeras para estudiantes en la IES. El **Desarrollo de Docentes** se ve impactado por medio de convocatorias de formación de alto nivel en el exterior, programas de actualización docente internacionales, así como apoyos para el aprendizaje de lenguas extranjeras. También se fomenta la movilidad tanto presencial como virtual y en el marco de acciones de docencia e investigación. Por último se capacita a docentes y administrativos en el proceso de homologación de saberes obtenidos en el exterior (Universidad de la Guajira, 2016a).

En cuanto a los **Servicios de Internacionalización**, la política explica la relevancia de los programas para el aprendizaje de lenguas extranjeras y nativas, la organización de eventos internacionales en el campus, la creación de programas de movilidad para los diferentes estamentos en la IES, que funcionen en doble, tanto para actividades académicas como de investigación y que cuenten con apoyos financieros de la universidad. Por último se proyecta la promoción de estancias lingüísticas en el

exterior para la profundización en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como el apoyo a los proyectos de cooperación internacional que gestionen docentes. El **Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización** se garantiza por medio del diseño de planes de acción de internacionalización para cada facultad, así como de dos sistemas de información: uno para la gestión de proyectos de investigación y un segundo para realizar seguimiento a las actividades de internacionalización que se realicen en la IES y que permita monitorear los resultados tanto de la política como de los planes de acción de las facultades (Universidad de la Guajira, 2016a).

A continuación se sintetizan los resultados del análisis documental realizado a la Política de Internacionalización de la Universidad de la Guajira (2016a).

Tabla 32

Análisis documental de la Política de Internacionalización de la Universidad de la Guajira

Categoría de análisis	Política de Internacionalización
<p>Objetivos de internacionalización: Lineamientos institucionales sobre la proyección internacional de la IES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Internacionalización para la calidad académica y la docencia. 2. Herencia, multiculturalidad y multilingüismo. 3. Visibilidad científica. 4. Gestión y procesos institucionales. 5. Posicionamiento y relación con el entorno (p. 4ff).
<p>Lineamientos curriculares internacionales: La inclusión de la dimensión internacional e intercultural en los lineamientos curriculares</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión e implementación de programas en colaboración, de doble titulación o cotutela con IES extranjeras. 2. Aumento de asignaturas con contenido internacional y con estudios de caso comparados. 3. Introducción de un mayor porcentaje de bibliografía internacional y en otros idiomas en las asignaturas impartidas. 4. Participación de docentes extranjeros en las asignaturas impartidas.

	<p>5. Diseño de los planes de estudio con referentes internacionales.</p> <p>6. Discusión y colaboración con docentes extranjeros sobre el diseño curricular y contenidos programáticos. (p. 6)</p>
<p>Metodologías de enseñanza:</p> <p>Metodologías de enseñanza innovadoras promovidas por la IES con base al modelo pedagógico existente</p>	<p>1. Movilidad virtual de profesores y estudiantes.</p> <p>2. Charlas, discusión de casos o asignaturas compartidas con IES en el exterior por medios virtuales. (p. 7)</p>
<p>Desarrollo de estudiantes: Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los estudiantes</p>	<p>Programa de misiones académicas y de investigación para estudiantes y docentes de la universidad.</p> <p>Implementación de un sistema de becas y auxilios para la movilidad de estudiantes salientes que realizan semestres y pasantías en el exterior.</p> <p>Creación de programas de pasantía, cursos de verano, voluntariados, estancias de investigación etc., para incentivar la movilidad en doble vía.</p> <p>Apoyo a la movilidad de docentes y estudiantes a eventos científicos para participar como ponentes o para capacitarse.</p> <p>Ampliación de la oferta de idiomas extranjeros para estudiantes y docentes. (p. 7)</p>
<p>Desarrollo de docentes: Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los docentes</p>	<p>Convocatoria de formación de alto nivel docente internacional en los perfiles definidos en cada facultad.</p> <p>Programas de actualización docente con componentes internacionales.</p> <p>Programas de apoyo para la formación de segunda y tercera lengua, especial para cada programa académico (técnico)</p> <p>Movilidad virtual de profesores y estudiantes. (p. 6)</p> <p>Programa de misiones académicas y de investigación para estudiantes y docentes de la universidad.</p> <p>Apoyo a la movilidad de docentes y estudiantes a eventos científicos para participar como ponentes o para capacitarse.</p> <p>Ampliación de la oferta de idiomas extranjeros para</p>

	<p>estudiantes y docentes.</p> <p>Capacitación a los docentes y personal administrativo de las facultades sobre los procesos de movilidad y homologación.</p> <p>Ampliación de la oferta de idiomas extranjeros para estudiantes y docentes (p. 7)</p>
<p>Servicios de internacionalización:</p> <p>Servicios existentes promovidos por la IES de internacionalización para su comunidad universitaria</p>	<p>Programas de apoyo para la formación de segunda y tercera lengua, especial para cada programa académico.</p> <p>Organización de ferias y eventos para la promoción de la internacionalización y la cultura internacional (p. 6)</p> <p>Creación de programas de pasantía, cursos de verano, voluntariados, estancias de investigación etc., para incentivar la movilidad en doble vía.</p> <p>Apoyo a la movilidad de docentes y estudiantes a eventos científicos para participar como ponentes o para capacitarse. (p. 7)</p> <p>Promoción y apoyo a estancias inmersiones lingüísticas en el exterior.</p> <p>Programa de apoyo a los proyectos en colaboración internacional. (p. 8)</p>
<p>Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización:</p> <p>Sistemas de información de apoyo a la gestión y métodos existentes para la toma de decisiones informada sobre la internacionalización</p>	<p>Diseño de plan de acción al interior de cada facultad para apoyar los procesos de internacionalización.</p> <p>Creación de un sistema de información de investigación.</p> <p>Implementación de un sistema de información para la internacionalización en la universidad y un sistema de evaluación de resultados de la política y el plan de internacionalización. (p. 8)</p>

Tomado de: Política de Internacionalización (Universidad de la Guajira, 2016a)

Plan de Desarrollo Hacia la Consolidación de la Calidad 2018-2021 Universidad de la Guajira

En el Plan de Desarrollo de la Universidad de la Guajira se encuentra una definición más desarrollada de la internacionalización, que la evidenciada en el PEI. Se describe a la internacionalización como un proceso transversal a las funciones misionales con

un componente intercultural y multilingüe, adaptado al contexto de la Uniguajira, y apuntándole de esta forma a la calidad de los programas y a procesos de posicionamiento nacional e internacional de la IES (Universidad de la Guajira, 2018):

La Internacionalización en la Universidad de La Guajira, es un proceso trasversal a la gestión institucional y a las funciones sustantivas, con un fuerte componente intercultural y multilingüístico, que propende por la enseñanza basada en competencias pertinentes para la formación de ciudadanos comprometidos con su identidad y su entorno, en un contexto global altamente competitivo. El proceso de internacionalización busca impactar a toda la comunidad universitaria y es pieza fundamental para incrementar la calidad de los programas académicos de pregrado y posgrado y el posicionando estratégico de la Universidad en ámbitos nacionales, regionales e internacionales. (p. 22)

Al revisar los **Objetivos de Internacionalización** plasmados en el Plan de Desarrollo, se evidencia la gestión de alianzas estratégicas con entidades internacionales, la implementación de la política e internacionalización para los programas académicos, el fomento de la internacionalización curricular, la internacionalización de la investigación y la visibilidad científica internacional, así como promover la movilidad internacional y el multilingüismo. Por último se promueve también la participación de los diversos estamentos de la IES en redes nacionales e internacionales, con el fin de proyectar la investigación realizada en la IES. Se evidencian **Lineamientos Curriculares Internacionales**, al encontrar dentro del Plan de Desarrollo una directriz que le apunta a lograr un incremento de la calidad académica, por medio de la internacionalización curricular, donde acciones como comparaciones con las tendencias pedagógicas internacionales, la movilidad y las respectivas homologaciones fruto de éstas últimas, estén a la orden del día. Igualmente desde el currículo de fomentará el aprendizaje de lenguas extranjeras y nativas, así como experiencias que promuevan la internacionalización de la ciencia (Universidad de la Guajira, 2018).

Las **Metodologías de Enseñanza** se ven impactadas por medio de la inclusión de la dimensión internacional e intercultural en los currículos, al incluir experiencias de movilidad para docentes y estudiantes, programas en doble titulación, proyectos de investigación con contrapartes internacionales, la internacionalización curricular y la participación en redes y asociaciones internacionales que permitan el reconocimiento de la calidad de los procesos formativos. En cuanto al **Desarrollo de estudiantes** se incentiva la movilidad académica internacional por medio de convocatorias, así como el aprendizaje de lenguas extranjeras. Para el **Desarrollo de docentes**, la Universidad de la Guajira propone cualificarlos con maestrías y doctorados en Colombia y en el exterior, capacitarlos en tendencias pedagógicas periódicamente, así como promover el apoyo para la divulgación de resultados de investigación en el exterior. Los **Servicios de Internacionalización** son promovidos a través de la movilidad, la implementación de la política de internacionalización frente a la internacionalización curricular de los programas, la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras y autóctonas y el fomento de la internacionalización de la investigación, por medio de actividades que promuevan la divulgación a nivel internacional de resultados de investigación de estudiantes y docentes. Por último, el **Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización** se fomenta por medio de jornadas de sensibilización frente a la autoevaluación y la articulación de planes de mejoramiento de los programas con la planeación y gestión institucional (Universidad de la Guajira, 2018).

A continuación se sintetizan estos hallazgos en la presente tabla (Universidad de la Guajira, 2018):

Tabla 33

Análisis documental del Plan de Desarrollo de la Universidad de la Guajira

Categoría de análisis	Plan de Desarrollo
<p>Objetivos de internacionalización: Lineamientos institucionales sobre la proyección internacional de la IES</p>	<p>Gestionar, formalizar y activar convenios y alianzas estratégicas con instituciones internacionales u organismos de cooperación. (p. 40)</p> <p>Ejecutar e implementar la Política de Internacionalización en articulación con los programas académicos. (p. 41)</p> <p>Fomentar la Internacionalización de la investigación y la visibilidad científica a través de la cooperación nacional e internacional. (p. 42)</p> <p>Fortalecer las estrategias y apoyar el área de internacionalización curricular a nivel institucional. (p. 42)</p> <p>Fortalecer la movilidad académica nacional e internacional de la institución. (p. 43)</p> <p>Promover el multilingüismo intercultural. (p. 43)</p> <p>Fortalecer la participación de los estamentos universitarios en redes nacionales e internacionales con el propósito de visibilizar la productividad y establecer alianzas estratégicas para el desarrollo investigativo. (p. 59)</p>
<p>Lineamientos curriculares internacionales: La inclusión de la dimensión internacional e intercultural en los lineamientos curriculares</p>	<p>La Universidad implementará acciones que permitan lograr la calidad académica mediante la internacionalización de las estructuras curriculares acorde con las tendencias pedagógicas internacionales, la movilidad y la homologación, la gestión de la herencia, la multiculturalidad y el multilingüismo, mediante la enseñanza y aprendizaje de lenguas nativas y extranjeras que faciliten el intercambio académico científico, la cooperación y el trabajo conjunto con grupos y redes de docentes y estudiantes; la visibilidad de la producción científica e imagen institucional. (p. 22)</p>
<p>Metodologías de enseñanza: Metodologías de enseñanza innovadoras promovidas por la IES con base al modelo</p>	<p>Este proceso le confiere una dimensión internacional e intercultural a los mecanismos de enseñanza e investigación de la Educación Superior a través de la movilidad académica de estudiantes, docentes e</p>

pedagógico existente	investigadores; la formulación de programas de doble titulación; el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación y la internacionalización del currículo; así como la conformación de redes internacionales y la suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de sistemas de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, entre otros [...]. (p. 23)
Desarrollo de estudiantes: Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los estudiantes	<p>Promoción de la movilidad académica internacional que priorice actividades de impacto en las funciones misionales. (p. 43)</p> <p>Incentivos a la movilidad académica a través de convocatorias, dirigidas a la comunidad universitaria. (p. 44)</p> <p>Generación de espacios que promuevan el aprendizaje de lenguas nativas y extranjeras.(p. 45)</p>
Desarrollo de docentes: Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los docentes	<p>Cualificar en maestrías y doctorados al personal docente de acuerdo con los requerimientos curriculares del programa. (p. 35)</p> <p>Actualizar a los docentes periódicamente en aspectos relacionados con pedagogía y didácticas. (p. 36)</p> <p>Asignación de viáticos y comisiones para participación como ponentes. (p. 54)</p> <p>Apoyo a la divulgación nacional e internacional de los resultados de las investigaciones, siguiendo las directrices del Estatuto de Investigaciones. (p. 59)</p>
Servicios de internacionalización: Servicios existentes promovidos por la IES de internacionalización para su comunidad universitaria	<p>Gestión y formalización de convenios y alianzas estratégicas con IES Extranjeras.</p> <p>Ejecución e implementación de la política de internacionalización en articulación con los programas académicos.</p> <p>Internacionalización de la investigación a través de la cooperación nacional e internacional.</p> <p>Internacionalización curricular.</p> <p>Gestión de la movilidad académica nacional e internacional.</p> <p>Fortalecimiento del multilingüismo e interculturalidad en la Universidad de La Guajira. (p. 79)</p>

<p>Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización:</p> <p>Sistemas de información de apoyo a la gestión y métodos existentes para la toma de decisiones informada sobre la internacionalización</p>	<p>Desarrollo de jornadas de sensibilización que apunten a la apropiación de temáticas relacionadas con la autoevaluación y el mejoramiento continuo. (p. 37)</p> <p>Articulación de los planes de mejoramiento con la planeación y gestión Institucional. (p. 37)</p>
---	--

Tomado de: Plan de Desarrollo (Universidad de la Guajira, 2018)

Proyecto Educativo del Programa Educación Infantil y Plan de Estudios de la Universidad de la Guajira

El análisis de estos documentos institucionales comienza revisando la visión y misión del programa de Educación Infantil. Al observar la visión, el programa se proyecta con acreditación nacional y reconocido a nivel nacional e internacional por el impacto que tienen en el medio de sus egresados, así como por su huella en la transformación social e impacto en la vida de los infantes de Colombia. La misión le apunta a la formación integral de Licenciados en Educación Infantil comprometidos con el mejoramiento de la calidad por medio de acciones formativas, de investigación y proyección social (Universidad de la Guajira, 2016b):

2.4. Visión del Programa

La Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Guajira se visiona como un programa acreditado en alta calidad, como órgano de consulta y actor social clave por el compromiso asumido con el desarrollo humano sostenible; reconocido a nivel local, regional, nacional e internacional por su liderazgo en el ámbito educativo expresado en la formación profesional, pedagógica y didáctica de sus egresadas y egresados, como el resultado de procesos que articulan la didáctica, la investigación y la práctica docente contextualizada; con miras a la transformación social y al mejoramiento de la calidad de vida de la niñez colombiana.

2.5. Misión del Programa

Formar integralmente Licenciados y Licenciadas en Educación Infantil con las más altas competencias para liderar el mejoramiento de la calidad de la educación y promover la inclusión, la convivencia, el desarrollo humano, la democracia, la interculturalidad y la paz; mediante la gestión académica, la investigación, la innovación, la extensión y la proyección social. (p. 20)

El Proyecto Educativo del Programa se encuentra una descripción de las acciones lideradas por la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de la Guajira, las cuales se relacionan con la gestión de alianzas para el desarrollo de las funciones misionales de la IES. Estas acciones lideradas por la Oficina de Relaciones Internacionales se articulan con los objetivos de internacionalización del programa. Se observa que el programa de Educación Infantil apalanca la internacionalización por medio de la flexibilidad curricular, la integralidad de la formación y la adaptación de un contexto intercultural que tenga en cuenta la localización de la IES (Universidad de la Guajira, 2016b):

En la Universidad de La Guajira, la Oficina de Relaciones Internacionales – ORI- lidera la gestión de convenios de cooperación internacional para el desarrollo de alianzas estratégicas que permitan la internacionalización de la docencia, la investigación y la extensión. Con el fin de promover la imagen de la Licenciatura en Educación Infantil en Colombia y el exterior, se ha diseñado un currículo flexible y se acogen las estrategias de internacionalización que retroalimenten de manera integral el programa, fortaleciendo la cultura local y reafirmando su identidad. (p. 107)

Al revisar la ficha técnica del programa, se observa que el lugar principal de formación es Riohacha (Guajira); se trata de un programa profesional, con duración de 10 semestres, cuyo capo de acción principal es el pedagógico, didáctico y psicológico. El programa tiene una duración de 10 semestres y un número total de 157 créditos (Universidad de la Guajira, 2016b):

Tabla 34

Ficha técnica del Programa Educación Infantil de la Universidad de la Guajira

Ficha técnica del Programa Académico	Universidad de La Guajira
Institución	
Nombre Programa:	Licenciatura en Educación Infantil
Título que ofrece:	Licenciado en Educación Infantil
Sede del programa:	Riohacha – La Guajira,
Nivel:	Científico Profesional - Licenciatura
Modalidad:	Presencial
Campo de formación profesional:	Pedagogía, Didáctica y Psicológica.
Fecha de la norma:	06 de diciembre de 2000
Duración del programa:	10 semestres
Periodicidad de la admisión:	Semestral
Fecha de inicio del programa:	Resolución 697 MEN del 19 de abril de 2001
Registro calificado vigente:	Resolución 10452 MEN del 26 de noviembre de 2010 (Modificada mediante Resolución 386 del 14 de enero de 2014 para la ampliación del lugar de desarrollo y la Resolución 19911 del 18 de octubre de 2016 para el cambio de denominación).
Número de créditos académicos:	157

Tomado de: Proyecto Educativo del Programa (Universidad de la Guajira, 2016b)

El Programa de Educación Infantil en la Universidad de la Guajira, tiene el propósito de formar a licenciados que ejerzan la pedagogía y didáctica enfocada en el desarrollo de los infantes, así como profesionales integrales que puedan ejercer en contextos multiculturales y administrativos e investigadores que se articulen a redes nacionales e internacionales promoviendo innovaciones pedagógicas que transformen las realidades sociales, tal y como lo expresan los objetivos del programa (Universidad de la Guajira, 2016b):

-Licenciados y licenciadas con un alto nivel de competencia en el campo de la pedagogía y la didáctica comprometidos con el cambio social y el bienestar integral de la primera infancia.

-Profesionales éticos con pensamiento crítico y reflexivo; personas sensibles, creativas, equilibradas y asertivas; para generar procesos de interacción con sus pares, estudiantes, sus familias y sus entornos; reconociendo las potencialidades del “otro” con el fin de aprender a “hacer” y aprender a “convivir” dentro de un contexto multicultural.

-Investigadores y gestores sociales que retroalimenten constantemente su práctica pedagógica y que participen activamente en las redes académicas nacionales e internacionales, que aporten nuevos conocimientos desde la interdisciplinariedad; que cualifiquen el diseño e implementación de modelos pedagógicos innovadores. (p. 25)

Al revisar el plan de estudios del programa, se observa un enfoque hacia la fundamentación de bases epistemológicas para la educación, que apoyen los procesos de formación integral y el desarrollo infantil. Se identifica además que se cuenta con cuatro asignaturas de práctica, lo que apoya la relación de los estudiantes con el medio y contexto. Resalta además que a partir del tercer semestre, se cuenta con asignaturas de investigación, hasta el décimo, por lo cual la investigación, sus métodos y enfoques, son de gran relevancia para la formación del futuro graduado. Igualmente se observan asignaturas que responden al entorno intercultural en el que se encuentra sumergido el programa, como lo son: Cultura Infancia y Sociedad, Antropología Cultural, Ética y Valores en la Diversidad Cultural, Educación para la Interculturalidad y Cátedra de Paz. Se identifica una asignatura para el aprendizaje de las tecnologías de la información aplicadas a la formación e innovaciones educativas, así como seis asignaturas dedicadas a la didáctica desde diversos enfoques (Universidad de la Guajira, 2016b):

Tabla 35

Plan de Estudios del Programa Educación Infantil de la Universidad de la Guajira

PRIMER SEMESTRE	CRÉDITOS
Historia y Epistemología de la Educación Infantil	2
Fundamentos para el Desarrollo Integral Infantil	4
Didáctica General I	4
Aprendizaje Autónomo	2
Comprensión y Producción de Textos	2
Cátedra Uniguajira	2
TOTAL ASIGNATURAS: 6	16
SEGUNDO SEMESTRE	CREDITOS
Filosofía de la educación	2
Psicología Evolutiva (0 a 3 años)	2
Desarrollo del Lenguaje	2
Didáctica General 2	4
Escuelas Pedagógicas	2
Técnicas de Comunicación Oral y Escrita	2
Cultura, Infancia y Sociedad	4
TOTAL ASIGNATURAS: 7	18
TERCER SEMESTRE	CREDITOS
Antropología Cultural	2
Psicología Evolutiva (3 a 6 años)	2
Estimulación Temprana y Adecuada	2
Didáctica de la Lectura y la Escritura	4
TIC, Uso, Creatividad e Innovación	2
Ciencia e Investigación Educativa	2
Ética y Valores en la Diversidad Cultural	2
TOTAL ASIGNATURAS: 7	16
CUARTO SEMESTRE	CREDITOS
Lógica Matemática y Razonamiento Cuantitativo	2
Neuropsicología Infantil	2
Nutrición y Salud Infantil	2
Didáctica de las Matemáticas	4
Teoría y Diseño Curricular	2
Investigación Educativa y Métodos	2
Desarrollo Humano	2

TOTAL ASIGNATURAS: 7	16
QUINTO SEMESTRE	CREDITOS
Inteligencia y Creatividad	2
Lúdica y Motricidad	3
Didáctica Integral I	4
Evaluación del Aprendizaje	2
Procesos de Investigación Formativa	2
Cátedra de la Paz	2
TOTAL ASIGNATURAS: 6	15
SEXTO SEMESTRE	CREDITOS
Necesidades Educativas Especiales	3
Didáctica Integral II	4
Lenguajes expresivos y recursos educativos	2
Estadística aplicada a la investigación educativa	3
Educación para la Interculturalidad	3
TOTAL ASIGNATURAS: 5	15
SEPTIMO SEMESTRE	CREDITOS
Calidad de la Educación Infantil	2
Práctica Pedagógica y Social 1	4
Experiencia investigativa integradora 1	4
Competencias Ciudadanas	2
TOTAL ASIGNATURAS: 4	12
OCTAVO SEMESTRE	CREDITOS
Legislación Educativa	2
Práctica Pedagógica y Social 2	4
Experiencia Investigativa Integradora 2	4
Liderazgo y Emprendimiento	2
TOTAL ASIGNATURAS: 4	12
NOVENO SEMESTRE	CREDITOS
Práctica Pedagógica y Social 3	4
Experiencia Investigativa Integradora 3	4
Servicio Social Pedagógico	4
TOTAL ASIGNATURAS: 3	12
DÉCIMO SEMESTRE	CREDITOS
Práctica Pedagógica y Social 4	4
Experiencia Investigativa Integradora 4	4

Tomado de: Proyecto Educativo del Programa (Universidad de la Guajira, 2016b)

El perfil ocupacional del egresado del programa de Educación Infantil es diverso, puede ejercer como docente, administrativo, asesor pedagógico, rector o directivo, investigador y gestor de proyectos para la niñez (Universidad de la Guajira, 2016b):

- ✓ Docente en los diferentes niveles de la educación infantil en contextos multiculturales.
- ✓ Directivo en instituciones educativas, centros de desarrollo y otras modalidades de atención para la infancia.
- ✓ Asesor pedagógico de entidades públicas y privadas relacionadas con planes, programas y servicios orientados a la atención integral de la primera infancia.
- ✓ Investigador en Universidades, Institutos, Entidades y Centros de Investigación.
- ✓ Diseñador y ejecutor de planes y proyectos en el campo de la educación infantil. (p. 28)

Al realizar el análisis de los documentos, se observa que los **Objetivos de Internacionalización** del Programa se fundamentan en la internacionalización de las áreas sustantivas, promoviendo desde la internacionalización de la docencia un currículo internacional y movilidad académica, desde la internacionalización de la investigación, la gestión e intercambio de conocimientos con socios internacionales por medio de proyectos y en el campo de la internacionalización de la extensión, se propone la venta de servicios educativos o de consultoría a nivel internacional liderados por el programa. Desde los **Lineamientos curriculares internacionales**, se propone una pedagogía para la interculturalidad, que tenga en cuenta el contexto multiétnico y multicultural, además la situación de frontera, en la cual se encuentra inmerso el programa. Asimismo fundamenta su currículo en la flexibilidad, lo cual favorece la homologación de saberes obtenidos en el exterior fruto de movi­lidades y transferencias internacionales (Universidad de la Guajira, 2016b).

Las **Metodologías de Enseñanza** parten del principio de la educación inclusiva, respetando juegos y costumbres autóctonas de la región, el bilingüismo, el fomento del aprendizaje de las tecnologías de la información para la formación, así como el desarrollo de investigaciones permitentes para el contexto. El **Desarrollo de los Estudiantes** se promueve desde las experiencias de fomento al bilingüismo, así como el intercambio de experiencias con entidades y expertos internacionales y la movilidad internacional, con el fin de acceder a conocimiento disciplinar de alto nivel. Asimismo el programa desea consolidarse como una opción para que estudiantes internacionales puedan realizar estancias en la Uniguajira, partiendo del principio de la reciprocidad (Universidad de la Guajira, 2016b).

El **Desarrollo de Docentes** se apalanca por medio de oportunidades de movilidad internacional, no solo para el ejercicio de las funciones misionales del programa, sino también para la formación de alto nivel, capacitaciones y pasantías de investigación. Asimismo se apoya a aquellos docentes que desean realizar ponencias en eventos internacionales y publicar en revistas extranjeras de impacto. Por su parte, los **Servicios de internacionalización** principalmente promovidos son los cursos de lenguas extranjeras, servicios de TIC para la articulación a redes académicas e investigaciones internacionales, así como el intercambio de estudiantes y docentes. Por último, el **Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización** se promueve por medio de una cultura de la calidad fundamentada en la autoevaluación y autorregulación permanente, que direccionan el quehacer del Programa de Educación Infantil, creando planes de mejoramiento con el fin de intervenir y subsanar debilidades (Universidad de la Guajira, 2016b).

A continuación se presenta de manera sintetizada el análisis documental del Proyecto Educativo del Programa y el Plan de Estudios (Universidad de la Guajira, 2016b):

Tabla 36

Análisis documental del Proyecto Educativo del Programa y Plan de Estudios del Programa Educación Infantil de la Universidad de la Guajira

Categoría de análisis	Proyecto Educativo del Programa y Plan de estudios
<p>Objetivos de internacionalización:</p> <p>Lineamientos institucionales sobre la proyección internacional de la IES</p>	<p>La internacionalización de la docencia desde el programa de Licenciatura en Educación Infantil se considera en dos dimensiones: la internacionalización del currículo y la movilidad académica. Es importante considerar que desde el programa, no todos los esfuerzos deben concentrarse en la movilidad internacional de los estudiantes, pues esto no beneficia al total de la población estudiantil. En este orden de ideas, la manera más eficaz de internacionalizar el programa consiste en añadir esa dimensión al plan de estudios para que los estudiantes puedan adquirir competencias adicionales muy importantes y desde una perspectiva comparativa. (p. 107)</p> <p>La internacionalización de la investigación es un objetivo misional del programa de Licenciatura en Educación Infantil, ya que para visibilizar y gestionar nuevos conocimientos es necesaria la participación activa en comunidades científicas y de investigación internacionales. (p. 108)</p> <p>Internacionalización de la extensión implica el reconocimiento de la calidad de la institución y del programa para que la exportación de servicios académicos al contexto internacional sea posible. Con la internacionalización de la extensión del programa de Licenciatura en Educación Infantil, se busca trascender de las fronteras nacionales que por su naturaleza estratégica de promoción de la educación, y el desarrollo integral infantil; le permiten ofertar en el exterior cursos cortos, diplomados, consultorías, programas de educación no formal, consultorías, desarrollar proyectos de asesoría, estudios e intervención social. (p. 109)</p>

<p>Lineamientos curriculares internacionales: La inclusión de la dimensión internacional e intercultural en los lineamientos curriculares</p>	<p>De esta forma, el currículo se reestructuró considerando la realidad social y las potencialidades de la región, proponiendo un trabajo pedagógico desde “lo propio” para responder a las exigencias de un contexto multicultural. De tal manera que, la característica que lo identifica y que constituye su particularidad, es el enfoque en pedagogía para la interculturalidad. (p. 50)</p> <p>En tal sentido, el perfil del programa en pedagogía para la interculturalidad y la oferta de cursos del campo de formación socio-humanístico constituyen una fortaleza para la internacionalización curricular, pues se busca formar profesionales con competencias cognitivas en estudios de otras culturas, con actitudes valorativas y de respeto por formas de vida, valores, costumbres, creencias y tradiciones diferentes; y con conocimiento de su realidad y de su entorno no solamente local sino internacional. Esto hace que el currículo del programa de Licenciatura en Educación Infantil sea pertinente a las políticas internacionales de desarrollo humano. (p. 107)</p> <p>Por su parte, la estructura curricular flexible del programa, soportada en un sistema de créditos académicos permite la homologación y favorece el desarrollo de situaciones de movilidad como intercambios y pasantías. (p. 108)</p>
<p>Metodologías de enseñanza: Metodologías de enseñanza innovadoras promovidas por la IES con base al modelo pedagógico existente</p>	<p>Vale la pena destacar que los cursos electivos Educación inclusiva, Juegos autóctonos y tradicionales, Bilingüismo en la primera infancia, Didáctica de las TIC, Competencias socio-emocionales en el aula y Coaching educativo; se han propuesto como resultado de las investigaciones desarrolladas por los grupos alrededor de las diferentes líneas y temáticas de investigación que contempla el programa. (p. 66)</p>
<p>Desarrollo de estudiantes: Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los estudiantes</p>	<p>El dominio de una segunda lengua promueve el desarrollo social y educativo en la medida en la cual facilita los acuerdos de cooperación, permite la asesoría de expertos internacionales, el intercambio de experiencias exitosas, dinamiza el acceso a redes</p>

	<p>académicas y agremiaciones internacionales, y favorece las condiciones para acceder al conocimiento científico de punta que se publica en revistas científicas, libros o se socializa en eventos académicos y congresos internacionales. (p. 68f)</p> <p>La movilidad académica implica el desplazamiento temporal de los miembros de una comunidad universitaria a otra con el fin de adquirir experiencias en el extranjero que beneficien no solo a la persona que realiza su estancia académica en otra institución de Educación Superior, sino también a sus demás compañeros, bien sea docentes y/o estudiantes y a su comunidad. El desarrollo de estos intercambios se da dentro del marco de los convenios interinstitucionales que la Universidad de La Guajira ha firmado con Universidades en el exterior. De igual forma, el programa de Licenciatura en Educación Infantil busca consolidarse como una opción atractiva para que estudiantes extranjeros realicen su estancia académica en Colombia, ya que la movilidad estudiantil debe darse en ambas direcciones para el que el intercambio sea recíproco. (p. 108)</p>
<p>Desarrollo de docentes: Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los docentes</p>	<p>La movilidad académica implica el desplazamiento temporal de los miembros de una comunidad universitaria a otra con el fin de adquirir experiencias en el extranjero que beneficien no solo a la persona que realiza su estancia académica en otra institución de Educación Superior, sino también a sus demás compañeros, bien sea docentes y/o estudiantes y a su comunidad. (p. 108)</p> <p>La internacionalización de la investigación desde el programa estimula la movilidad de investigadores al exterior para el desarrollo de estudios de alto nivel, programas de formación de corta duración y pasantías de investigación. (p. 108)</p> <p>Como estrategia para visibilizar los resultados de las investigaciones que desarrollan los grupos y semilleros</p>

	del programa, se prioriza la realización de ponencias en eventos internacionales arbitrados y la publicación de artículos en revistas indexadas. (p. 109)
Servicios de internacionalización: Servicios existentes promovidos por la IES de internacionalización para su comunidad universitaria	Así mismo, la oferta de cursos en lenguas extranjeras (Inglés), el uso de las TIC como mediación para el acceso a redes académicas y de investigación internacionales, el intercambio ente docentes y estudiantes de cualquier lugar del mundo y el acceso a recursos educativos; constituyen para el programa de Licenciatura en Educación Infantil las principales características que permiten la internacionalización curricular. (p. 108)
Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización: Sistemas de información de apoyo a la gestión y métodos existentes para la toma de decisiones informada sobre la internacionalización	Vale la pena destacar que dentro del marco de una cultura de calidad que forma parte de los fundamentos teleológicos de la Universidad de La Guajira, la autoevaluación y la autorregulación actividades permanentes que orientan el accionar del programa de Licenciatura en Educación Infantil. (p. 112) Aquellos aspectos que resulten evaluados aceptablemente, insatisfactoriamente o que no se cumplen, deben ser valorados e incluidos en el diseño de un Plan de Mejoramiento integrado por acciones y metas diseñadas y orientadas de manera planeada, organizada y sistemática para intervenir en la debilidades y potencializar las fortalezas identificadas en el proceso. (p. 115)

Tomado de: Proyecto Educativo del Programa (Universidad de la Guajira, 2016b)

8.2 Objetivo 2: Analizar estrategias y programas institucionales con directivos de las instituciones y jefes de oficinas internacionales, que funjan como herramientas de apoyo a la internacionalización curricular en las Licenciaturas en Educación Infantil

El objetivo 2 de la presente tesis doctoral, se centró en revisar las estrategias y programas institucionales con directivos de las IES objeto de estudio, que sirvan como apoyo a la internacionalización curricular de la IES, especialmente enfocada a las

Licenciaturas en Educación Infantil. De cada una de las IES objeto de estudio se entrevistaron a tres directivos a profundidad. La idea principal fue comprender primeramente la estrategia de institucional de internacionalización y las necesidades de los profesionales del siglo XXI, para después indagar sobre las acciones adelantadas en el marco de la estrategia, los servicios de internacionalización ofrecidos por la IES, así como orientaciones para el mejoramiento de la internacionalización en la IES. A continuación se presentan primeramente los resultados de CECAR, seguidos de los correspondientes a la Universidad de la Guajira. Los resultados se presentan por medio de redes semánticas generadas con el software MAXQDA.

8.2.1 Resultados Objetivo 2 CECAR

8.2.1.1 Concepción de la Internacionalización y competencias requeridas por los profesionales del siglo XXI: Directivos de CECAR

Los entrevistados inicialmente expusieron la concepción institucional frente a la internacionalización, la cual en el caso de CECAR se encuentra principalmente alineada con la idea de generar competencias en los estudiantes que apoyen su proceso de inserción laboral en un ambiente laboral competitivo y globalizado, como se puede observar en los siguientes extractos de entrevistas:

Pues es llenar de experiencias en el contexto global a la formación del futuro profesional, prácticamente lo que se propone a nivel de internacionalización de la Educación Superior, es poder abrir la frontera de todos los procesos que puedan nutrir los currículos y que esos currículos desarrollen mejores competencias en los estudiantes. (Participante 1, CECAR, Directivos)

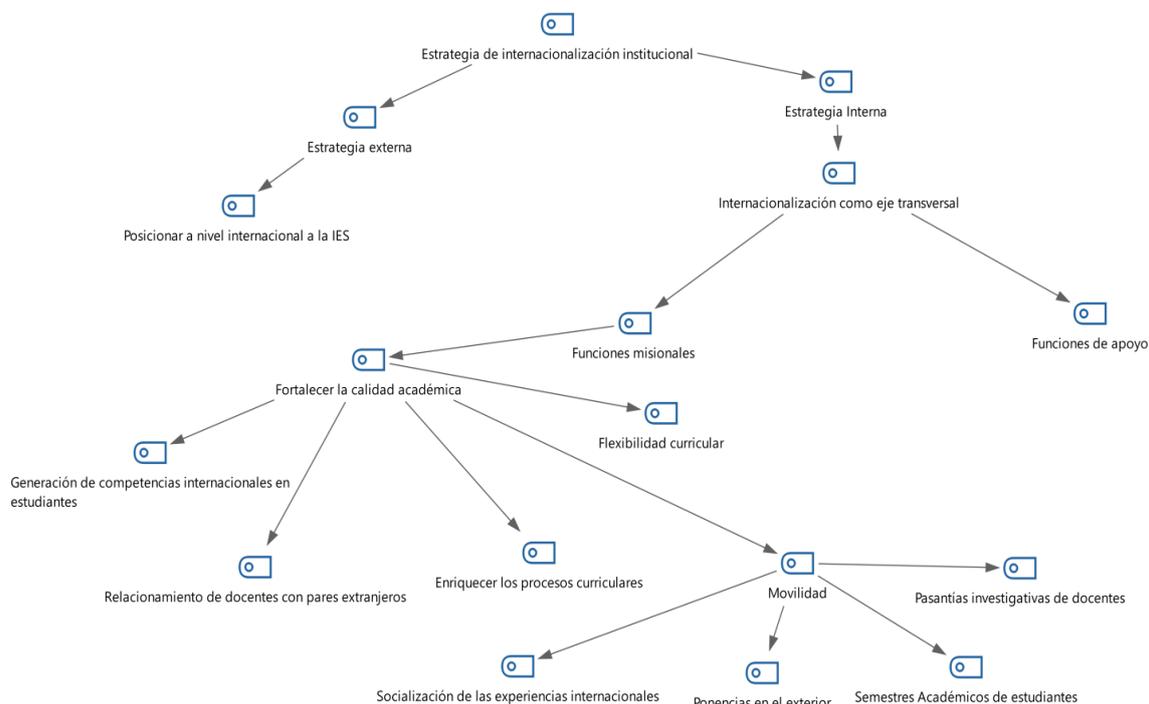
Bueno mi entendimiento que se limita al entorno donde se encuentra ubicada la universidad sobre la internacionalización, son todas esas estrategias que van a permitir que el profesional que estamos formando sea formado con un conocimiento universal, que de hecho ese conocimiento se imparte en la universidad que tiene un sentido universal y nosotros en la universidad hacemos esfuerzos importantes para que en el

contexto que nosotros nos encontramos que no es para nada internacional, los jóvenes sientan, que al finalizar sientan y obtengan destrezas que cuando ya ellos se encuentren en el campo laboral las puedan emplear aplicarlas en el lugar donde ellos se desempeñen, en cualquier lugar donde ellos puedan desempeñar. (Participante 3, CECAR, Directivos)

Asimismo, se diferencia entre una estrategia externa y una interna; la externa tiene la intención de posicionar a nivel internacional a CECAR como destino académico, mientras que la estrategia interna observa a internacionalización como un eje transversal a las funciones de misionales y de apoyo, concentrándose especialmente en las misionales. Desde las funciones sustantivas se le apunta al fortalecimiento de la calidad académica, enriqueciendo los procesos curriculares con flexibilidad y apalancándose con el relacionamiento internacional de los docentes, impulsando la adquisición por parte de los estudiantes de competencias internacionales. Esto se apoya principalmente en la movilidad internacional tanto de docentes como estudiantes en el marco de intercambios, pasantías, ponencias, así como la socialización de estas experiencias internacionales al retornar al país. A continuación se observa la estrategia institucional con base a la información levantada en las entrevistas.

Figura 4

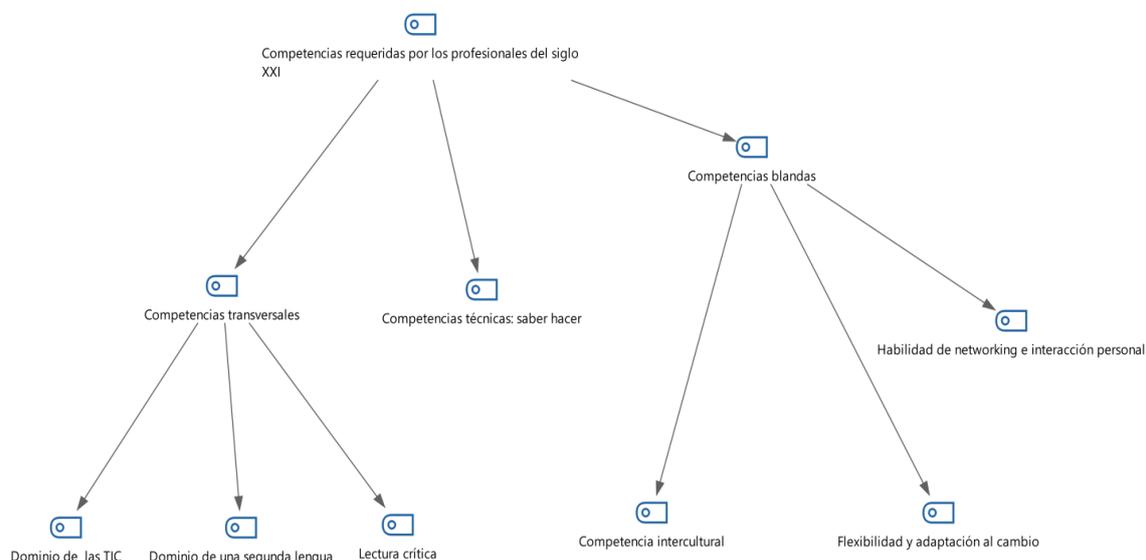
Estrategia de Internacionalización institucional desde la perspectiva de directivos de CECAR



En cuanto a las competencias requeridas por los profesionales del siglo XXI, los entrevistados diferencian entre competencias técnicas, orientadas al “saber hacer”, así como competencias blandas y transversales. Entre las competencias blandas se observan las competencias interculturales, la flexibilidad y adaptabilidad al cambio y la necesidad de contar con competencias para relacionarse de manera efectiva. Entre las competencias transversales resaltan el dominio de las TIC, de una segunda lengua y la lectura crítica, como se evidencia en la siguiente figura:

Figura 5

Competencias requeridas por los profesionales del siglo XXI desde la perspectiva de directivos de CECAR



Se resalta la importancia de la comprensión y el entendimiento frente a las otras culturas; ir más allá de los estereotipos existentes e intentar respetar y comprender al otro desde las diferencias:

Bueno yo considero que son importantes competencias tales como el ser respetuosos de las otras culturas, la aceptación, el respeto por el otro, el no juzgar no encasillar a un país por alguna circunstancia en particular, como de repente a los colombianos nos han encasillado con toda esta problemática de la droga y cuando viajamos a otros países cuando decimos que somos colombianos encontramos cierta resistencia a considerarnos, a mirarnos como personas académicas que estamos en otro contexto entonces siempre tenemos como esa restricción. Esas competencias humanas, que aceptemos al otro por todas estas diferencias creo que son de las competencias más importantes para que nos podamos desempeñar en cualquier contexto. (Participante 3, CECAR, Directivos)

8.2.1.2 Estrategias y actividades de internacionalización: Directivos de CECAR

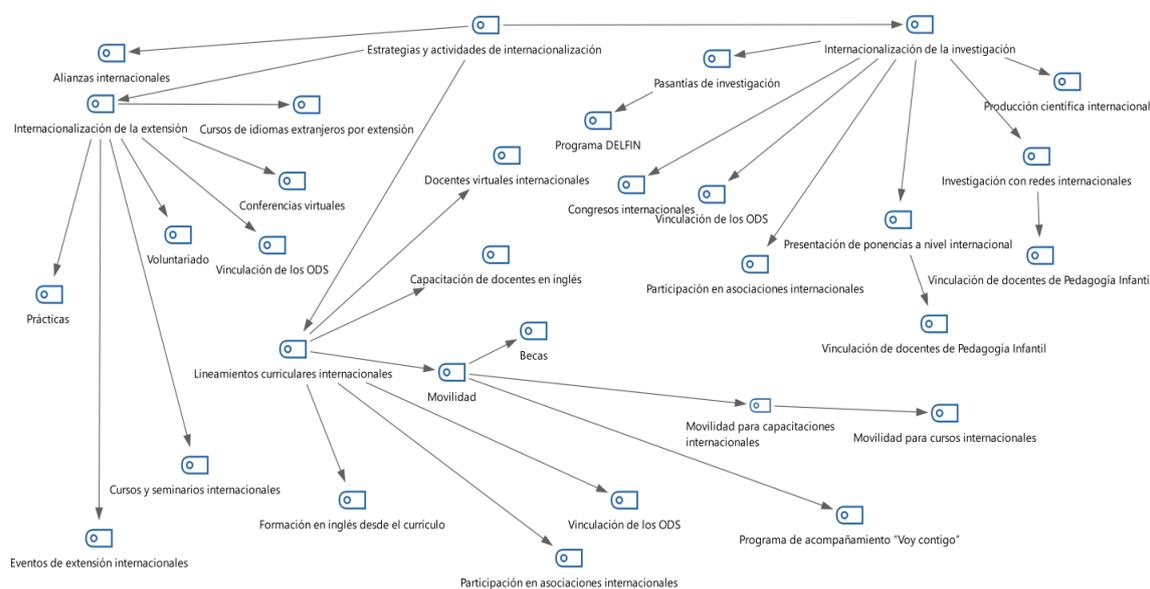
Al revisar la articulación de las estrategias con las actividades de internacionalización, se observa que según la información levantada, existen acciones directamente

relacionadas con cada una de las áreas misionales (internacionalización del currículo, investigación y extensión). También se evidencia que las alianzas son un articulador para la ejecución de estas actividades y se observa la vinculación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 como un eje presente en cada una de las funciones misionales. En cuanto a la internacionalización del currículo, se observa la importancia de la formación de docentes, tanto en inglés como en el marco de capacitaciones a nivel internacional. Se evidencia la presencia de docentes virtuales internacionales en las actividades, así como la participación en asociaciones internacionales y la movilidad internacional tanto con apoyo institucional como con becas y el programa “voy contigo”, el cual los prepara para su experiencia internacional.

Al observar la internacionalización de la investigación, se observan oportunidades de movilidad en el marco de pasantías como por ejemplo el programa DELFIN de pasantías investigativas a México; asimismo se observa la asistencia con ponencias internacionales a congresos en las cuales también han participado docentes del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, así como la producción científica internacional y la investigación en el marco de redes internacionales. Al revisar la internacionalización de la extensión, se evidencian oportunidades de prácticas internacionales, voluntariado, eventos de extensión internacionales en el campus, así como conferencias virtuales y cursos de idiomas extranjeros en el campus, como se evidencia en la siguiente figura:

Figura 6

Estrategias y actividades de internacionalización desde la perspectiva de directivos de CECAR



También se observan oportunidades según los extractos de las entrevistas, por medio de las clases espejo, las cuales fomentan el intercambio y el trabajo colaborativo entre clases propias y de otras instituciones tanto nacionales como internacionales:

Las clases espejo que no necesariamente se invierten recursos pasajes y todo esto sino que también da la posibilidad por medio de las tics tener estas clases espejo, y yo creo que hacemos internacionalización desde que hacemos una conferencia virtual y bueno todo esto, por eso yo digo que las tecnologías son importantes en este nuevo siglo. (Participante 2, CECAR, Directivos)

También se resalta como importante la vinculación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a las funciones sustantivas, apoyando a la creación de una conciencia global en los estudiantes, ejerciendo liderazgo a la hora de buscar soluciones a retos globales:

Adicional a eso ya hablando de estrategias tenemos una estrategia muy importante que se llama “Los Objetivos de desarrollo sostenible en el marco de la internacionalización”

en el cual estamos haciendo un gran esfuerzo y sobre todo en la manera de hacer líderes y mostrar internacionalmente la experiencia y los que es la vinculación de ODS de hecho ya hemos actuado como...diríamos como modelo para otras universidades sobre lo que es ese manejo de lo que es ODS. (Participante 1, CECAR, Directivos)

Un elemento central de la estrategia es su clara concentración en acciones de internacionalización en casa, lo cual promueve un mayor impacto de la internacionalización democratizando las experiencias a diversos actores de la comunidad académica: docentes, administrativos y estudiantes; asimismo se hizo énfasis en la “semana internacional”, un evento de internacionalización en casa que realiza CECAR una vez al año, con un país invitado diferente:

La verdad es que la universidad sí apoya muchísimas actividades internacionales, al interior de la universidad porque reconoce que la principal estrategia para la internacionalización es la internacionalización en casa de esa manera nosotros podemos impactar a un mayor número de personas y con eso involucramos inclusive a las oficinas administrativas, al personal administrativo; entonces una principal estrategia que venimos desarrollando, este año tiene la cuarta versión es la semana de la internacionalización y escogemos cada año un país invitado, este año el país invitado es España. (Participante 3, CECAR, Directivos)

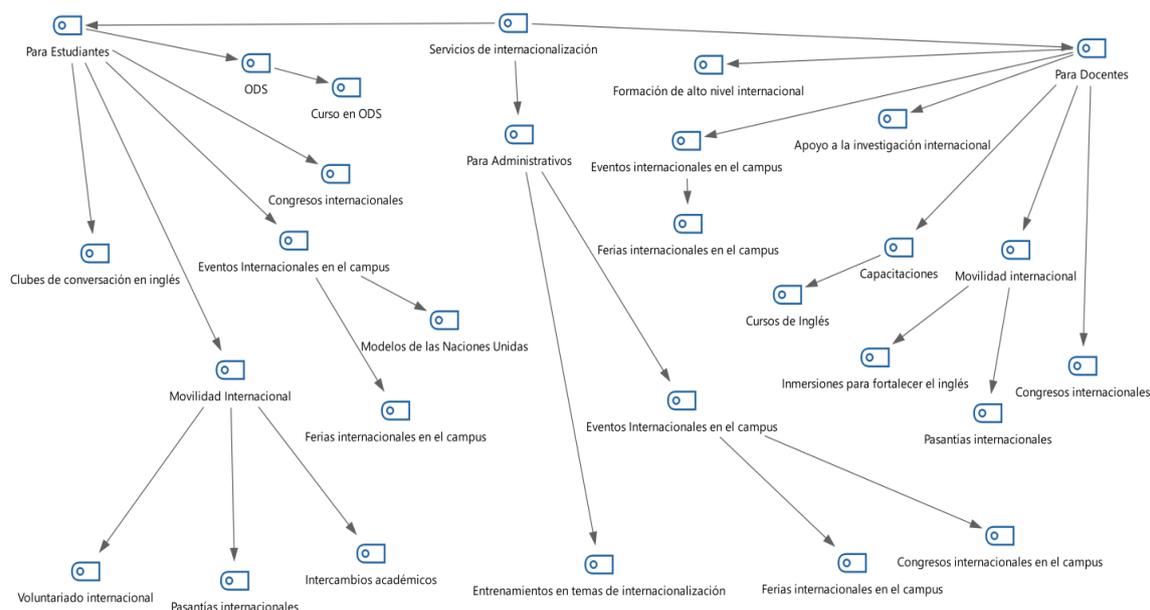
8.2.1.3 Servicios de internacionalización: Directivos de CECAR

Según la información levantada, se evidencian servicios de internacionalización para docentes, estudiantes y administrativos. En el caso de los estudiantes, se cuenta con servicios de movilidad internacional para realizar voluntariados, pasantías e intercambios académicos, eventos internacionales en el campus, como modelos de las Naciones Unidas y ferias internacionales, así como clubes de conversación en el idioma inglés. Para los administrativos, se observan eventos internacionales en el campus y entrenamientos en el tema de internacionalización. En el caso de los docentes, se cuenta con servicios asociados a capacitaciones, donde se observa capacitaciones en inglés, formación de alto nivel, eventos internacionales en el

campus, así como apoyos a la investigación internacional y la movilidad internacional para pasantías, congresos internacionales e inmersiones para profundizar en los conocimientos del inglés, como se observa en la siguiente figura:

Figura 7

Servicios de internacionalización desde la perspectiva de directivos de CECAR



Según extractos de las entrevistas, uno de los servicios aprovechados por los docentes son las pasantías investigativas, así como la asistencia a conferencias y eventos internacionales, donde presentan los resultados de investigación de sus proyectos, apoyando a visibilizar a nivel internacional la investigación adelantada en el campus:

Bueno algunos van a hacer pasantías, por ejemplo dos profesores duraron 45 días en México generando una pasantía alrededor de una investigación de inteligencia artificial, otros van a hacer conferencias, entonces ellos se inscriben ya sea por sus proyectos de investigación o desde la academia si sus conferencias, si sus trabajos son aceptados en marcos de conferencias internacional y contribuye a un producto reconocido por Colciencias se le apoya la salida. (Participante 1, CECAR, Directivos)

Igualmente se hace referencia a que las alianzas se generan para promover esquemas de movilidad interuniversitaria, la cual pueda contar con un proceso de

homologación al regresar a la institución o para favorecer dobles titulaciones:

Esos convenios pues no solamente se firman sino que también se hacen vivos por medio de las estrategias que tenemos con las universidades de movilidad estudiantes, de movilidad docentes, de todo el proceso que estamos haciendo ahorita en la revisión de las mallas curriculares para poder más flexibilidad y que los estudiantes puedan homologar o puedan hacer doble titulación. (Participante 2, CECAR, Directivos)

Por último, se relaciona el impacto que ha tenido en la comunidad universitaria la realización de modelos de las Naciones Unidas dirigidos a estudiantes, donde éstos representan a países adscritos a la ONU y sus posiciones frente a problemas y retos globales, bajo esquemas de juego de roles:

En el segundo semestre del año tenemos otro evento muy importante que este año también va a tener su tercera versión y es el modelo de las Naciones Unidas, allí los estudiantes toman el papel de representantes de países que pertenecen a la ONU y es una experiencia muy interesante porque esos jóvenes se preparan a lo largo de casi 6 meses para llevar muy bien el papel de representantes de esos países, entonces han representado a países como Estados Unidos, como Cuba, Venezuela, Argentina todos los países que hacen presencia con la ONU y ese evento se hace en el mes de septiembre, mes en el que también coincide con la reunión anual de las Naciones Unidas. (Participante 3, CECAR, Directivos)

Frente a oportunidades para el programa de Pedagogía Infantil, éstos cuentan con la opción de realizar movilidad en el marco de las iniciativas lideradas por la red UDUAL (Unión de Universidades de Latinoamérica y el Caribe), sin embargo existe la dificultad de beneficiarse de acciones de movilidad al ser un programa nocturno. Igualmente están las oportunidades para realizar pasantías investigativas en el marco del Programa Delfín de movilidad de investigación entre Colombia y México:

También con pedagogía infantil en estos momentos, a partir de la misma porque

UDUAL cubre a todos los programas académicos UDUAL. Los jóvenes de pedagogía infantil tienen una particularidad y es que un alto porcentaje de esos jóvenes trabaja de día porque es un programa nocturno, entonces estas personas para vivir una experiencia internacional tienen que desvincularse de su trabajo y pues eso digamos que no es posible. Ahora a partir del programa Delfín estamos buscando que estudiantes de pedagogía infantil se vinculen, estudiantes que pertenezcan a semilleros de investigación, entonces la estrategia inicia desde los docentes investigadores, que esos docentes investigadores se inscriban en esa plataforma en ese programa para que puedan estos jóvenes vivir una experiencia de al menos 7 semanas de poder salir del país. Esas son las dos experiencias más importantes que manejamos para la movilidad. (Participante 3, CECAR, Directivos)

8.2.1.4 Orientaciones para el mejoramiento de la internacionalización:

Directivos de CECAR

Principalmente se observan dos ejes frente al mejoramiento de la internacionalización: los procesos administrativos y de gestión institucional, así como los procesos curriculares. Al revisar los procesos administrativos y de gestión institucional, se evidencia que se debe agilizar la firma de convenios, generar más oportunidades de movilidad presencial, así como autoevaluar los procesos de internacionalización de cara a acciones de mejoramiento. Asimismo se propone diseñar un curso de español para extranjeros, fortalecer los clubes de inglés para comunidad académica e impulsar la estrategia de fortalecimiento del bilingüismo en los docentes.

Al revisar los aspectos a mejorar desde los procesos curriculares, se observa que se deben generar estrategias de internacionalización del currículo diferenciadas para los diversos programas académicos y áreas del conocimiento, así como internacionalizar los planes de estudio y resultados de aprendizaje. Aspectos como el intercambio virtual y la interculturalidad deben fortalecerse; también esquemas de internacionalización en el aula. La formación docente permanente debe continuar, así como ampliar la visión de la pedagogía hacia enfoques globales, generando más

investigación sobre el binomio pedagogía y TIC.

Al revisar los extractos de las entrevistas, se observa que se está apuntando a la ejecución de modificaciones curriculares que permitan el desarrollo de competencias internacionales en los futuros egresados y tengan un enfoque humanístico:

[...] yo quiero pensar adecuadamente los ejercicios curriculares con las universidades amigas de manera tal que la internacionalización no sea una moda, sino que sea una vivencia y que desarrolle verdaderas competencias; en ese sentido es que la experiencia internacional para mis chicos además de invertir dinero e ir a conocer, me les garantice unas competencias fuertes y adicional a eso lo forme un humano.

(Participante 1, CECAR, Directivos)

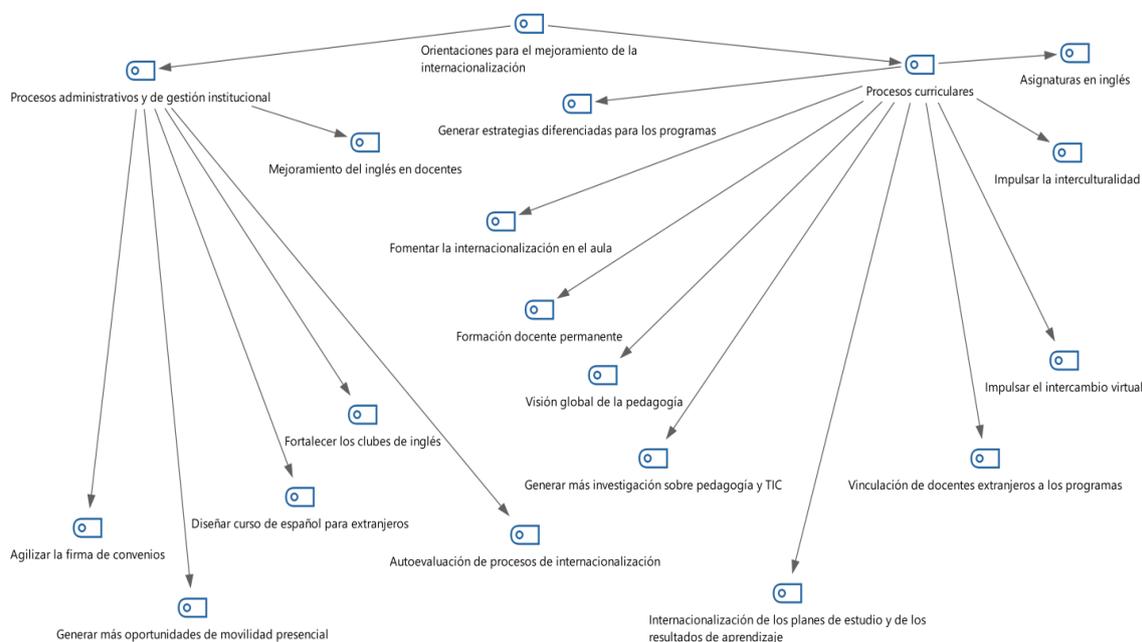
Igualmente y frente a las proyecciones orientadas hacia el programa de Pedagogía Infantil, se expone la necesidad de formar a futuros docentes con perspectiva global, que puedan impactar por medio de su pedagogía el desarrollo integral de la niñez:

Lo de internacionalización no puede ser metas frías, tiene que ser una vivencia entontes yo estoy muy interesado [...] que sea más una vivencia, a través del programa de pedagogía infantil por ejemplo debe ser una especie de generar una cultura de formación del docente en pedagogía de una manera una visión tan global que sus acciones globales sean contundentes para la transformación de las realidades de los infantes. (Participante 1, CECAR, Directivos)

A continuación se muestra de manera sistematizada en la siguiente figura los resultados de las orientaciones de mejoramiento expresadas por los directivos.

Figura 8

Orientaciones para el mejoramiento de la internacionalización desde la perspectiva de directivos de CECAR



Otra de las estrategias de mejoramiento es la articulación de docentes extranjeros en los programas académicos y el uso de metodologías docente innovadoras con impacto en la internacionalización en el aula y en los procesos enseñanza-aprendizaje:

Bueno una de las estrategias sería la vinculación de docentes extranjeros al programa, esa sería una de las estrategias que yo pienso que siempre el docente tiene un papel protagónico en la formación de los estudiantes entonces buscar la forma de que se vinculen docentes extranjeros en el programa, tener... no puedo decir a ciencia cierta cómo es la metodología que se lleva a cabo pero yo creo que hay muchas estrategias tales como los estudios si es el caso comparativos que se pueden traer al aula de clase que son importantes. (Participante 3, CECAR, Directivos)

A continuación se exponen los resultados de las entrevistas realizadas a directivos de la Universidad de la Guajira.

8.2.2 Resultados Objetivo 2 Universidad de la Guajira

8.2.2.1 Concepción de la Internacionalización y competencias requeridas por los profesionales del siglo XXI: Directivos de la Universidad de la Guajira

Desde la perspectiva de los directivos de la Universidad de la Guajira, se observa que la estrategia de internacionalización institucional busca impactar las tres funciones sustantivas: docencia (currículo), investigación y extensión, por medio de instrumentos que favorecen la cooperación como alianzas basadas en la reciprocidad y en esquemas horizontales de trabajo, apoyados por la gestión del conocimiento atada a toda experiencia internacional. Desde el aspecto curricular, se evidencia que se le apunta al desarrollo de competencias globales en los estudiantes; se cuenta igualmente con esquemas de movilidad docente y estudiantil, así como una política de multilingüismo. Es por esto que la internacionalización es vista como un vehículo para impulsar la calidad académica. Desde el aspecto de extensión, se observa un compromiso por parte de la universidad de compartir el conocimiento transferido en el marco de acciones internacionales con la sociedad. Desde el aspecto de la internacionalización de la investigación, se evidencia la relevancia de las investigaciones con pares internacionales, las citas que están teniendo la producción académica de la IES, así como la presencia en eventos internacionales por medio de ponencias, como se evidencia en el siguiente extracto de las entrevistas:

Bueno la internacionalización de la Educación Superior la entendería como esas prácticas, esa dinámica también que se da en las instituciones de Educación Superior con el fin de inventarse a nivel internacional proyectando no solamente como una institución global que lo que busca es mostrarse como tal, sino poder también en esos espacios de cooperación entrar a compartir, a compartir el conocimiento, a realizar investigaciones conjuntas de tal manera que la formación pueda venir lo más nutrida posible en la medida en que haya una mirada global teniendo en cuenta pues las

funciones misionales que tiene la universidad de la docencia la investigación y la extensión social. (Participante 1, Universidad de la Guajira, Directivos)

Igualmente se ha llevado una labor de sensibilización frente a la comunidad de la Uniguajira, así como con los estudiantes de los programas (entre los que se encuentra el programa de Educación Infantil), donde se expresan las concepciones de la internacionalización para la Universidad de la Guajira, con el fin de generar más conocimiento frente a este tema:

A la licenciatura y a los otros programas, por ejemplo la ORI tiene un encuentro que desarrollamos el año pasado al cual muy amablemente invitó a los jóvenes y precisamente es toda una concepción de la internacionalización, ellos han venido haciendo como un ciclo de charlas para que entendamos, que me parece valido eso, hacia dónde va la internacionalización y como se concibe en este momento lo que se llama internacionalización de conocimientos. (Participante 2, Universidad de la Guajira, Directivos)

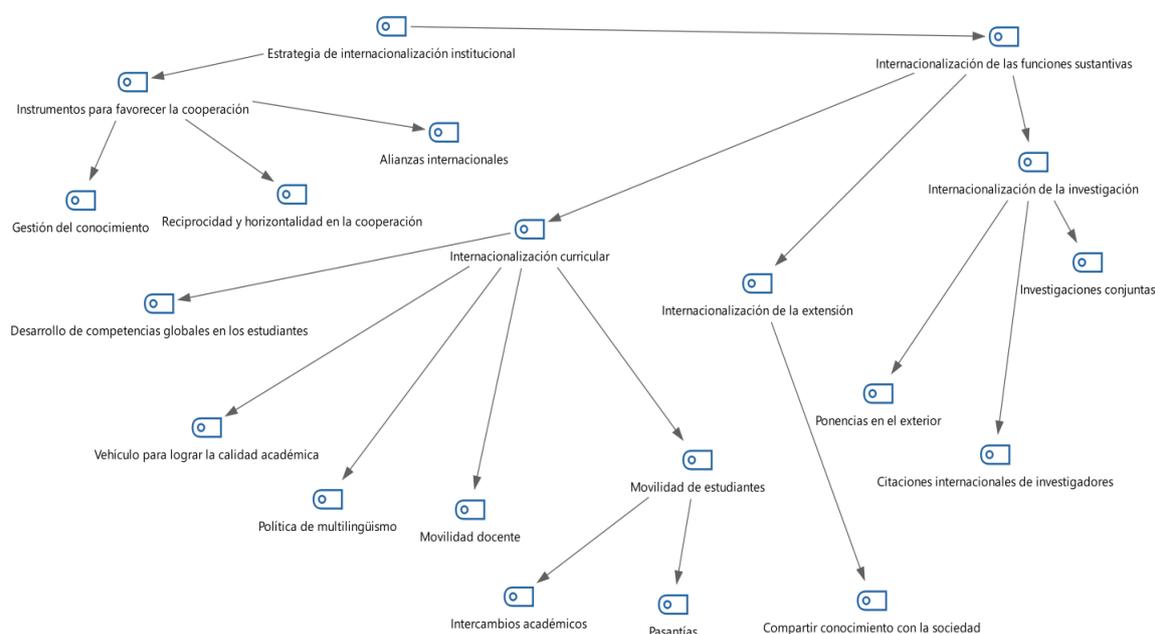
Desde el aspecto de formar en competencias globales, la universidad le apunta a fortalecer el aspecto de la integralidad de la formación por medio de la internacionalización, permitiendo la formación de graduados orientados a la solución de problemas y con pensamiento global:

Bueno yo creo que internacionalización no es solo que haya una movilidad o que una persona viaje fuera de la Colombia, yo creo que la internacionalización es la visión que se tiene sobre la educación, o sea la educación que nosotros estamos intentando y que debería ser en pleno siglo XXI es formar a una persona a futuro, es pensar formar una persona con pensamiento global con pensamiento integral, una persona que te pueda resolver problemas, una persona que sea crítica frente a la vida, frente a la sociedad, una persona que de alguna manera, conceptúe sobre la realidad y no solamente en el plano epistémico sino también en el plano de la experiencia, o sea que desde su propia experiencia sea capaz de abordar su realidad. (Participante 2, Universidad de la Guajira, Directivos)

A continuación se presenta de manera sistematizada la estrategia institucional de cara a la internacionalización, desde la perspectiva de los directivos de la Universidad de la Guajira:

Figura 9

Estrategia de Internacionalización institucional desde la perspectiva de directivos de la Universidad de la Guajira



Seguidamente se indagó sobre las competencias del siglo XXI requeridas por los profesionales. Aquí se evidencia que se requiere no solo competencias técnicas, sino también transversales y blandas. Entre las competencias transversales se observa el dominio de una segunda lengua y de las TIC, así como una visión global de la profesión. Al revisar las competencias blandas, se evidencian competencias como el pensamiento crítico, liderazgo, habilidades para relacionarse, resolución de problemas y la interculturalidad, teniendo en cuenta que los egresados se podrán desenvolver en entornos laborales multiétnicos y multiculturales:

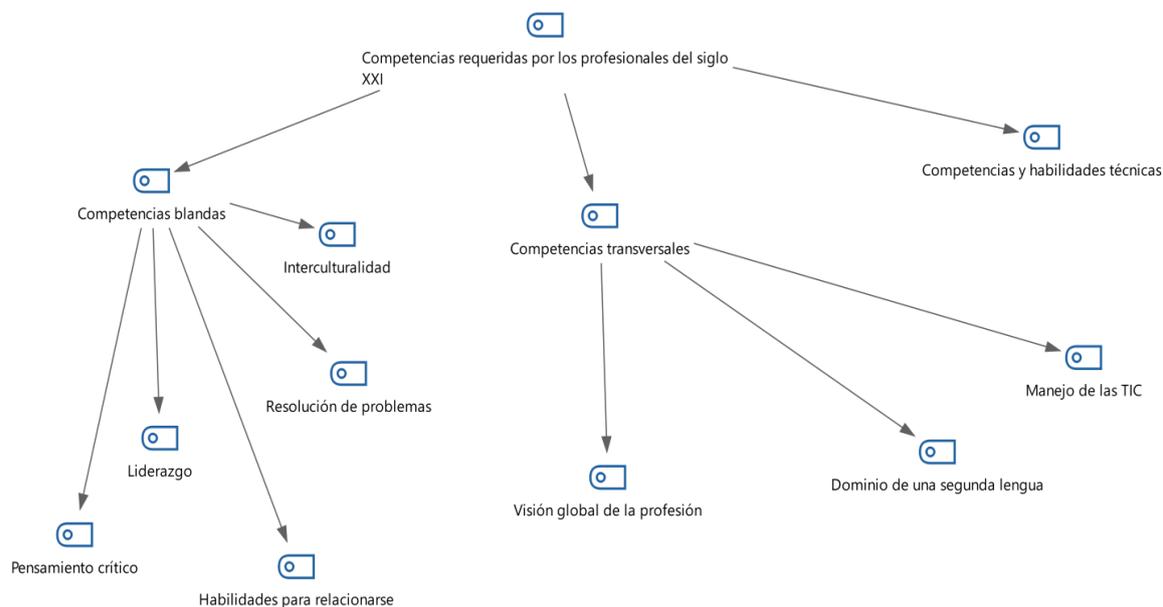
Bueno considero que es relevante el liderazgo, el ser líder conlleva a que tú día a día trabajas para que otros no solamente simulen las acciones que tú estás liderando sino

también que permite que tú puedas dejar como esa semilla y dejar todo ese aprendizaje que tú has podido adquirir en diferentes escenarios, en estudiantes y en docentes que no han tenido la oportunidad pues de tener experiencias internacionales. Considero que el aprendizaje también de una segunda lengua es fundamental para poderse desempeñar en escenarios globales y el respeto frente a lo diferente, el respeto frente a las diferencias culturales, a las diferencias étnicas considero que son las más relevantes para el siglo XXI. (Participante 3, Universidad de la Guajira, Directivos)

A continuación se presenta de manera sistematizada las competencias requeridas por los profesionales del siglo XXI desde la perspectiva de los directivos de la Universidad de la Guajira:

Figura 10

Competencias requeridas por los profesionales del siglo XXI desde la perspectiva de directivos de la Universidad de la Guajira



8.2.2.2 Estrategias y actividades de internacionalización: Directivos de la Universidad de la Guajira

Se indagó sobre las estrategias y actividades puntuales de internacionalización

adelantadas por la Universidad de la Guajira. Las acciones son diversas y evidencian impacto en las áreas misionales de la IES. Desde el aspecto curricular, se cuentan con unidades de apoyo en los programas académicos, quienes impulsan la internacionalización de los planes de estudio con los docentes. Para los docentes, se ejecutan acciones de movilidad enfocadas a la formación de alto nivel, así como se impulsa el desarrollo de competencias interculturales e internacionales en ellos y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los estudiantes cuentan igualmente con oportunidades de movilidad como por ejemplo en el marco de pasantías o intercambios académicos, así como clases espejo y ciclos de conferencias internacionales con docentes extranjeros, lo cual favorece al aprendizaje internacional. Desde la internacionalización de la investigación, las actividades que se observan principalmente van enfocadas a la investigación internacional, la gestión de congresos internacionales y la realización de pasantías de investigación. Al revisar la internacionalización de la extensión, se evidencia la relevancia que tiene el centro de lenguas para el aprendizaje de inglés, wayunnaiki (lengua de la etnia Wayuu presente en la Guajira), e iniciativas de español para extranjeros. Dese la extensión también se observan las prácticas empresariales internacionales, así como eventos internacionales en el campus como la “semana internacional”. A continuación se muestra un extracto de las entrevistas realizadas, donde se observa la importancia de la movilidad internacional como actividad de internacionalización:

Bueno teniendo en cuenta que tenemos establecido una política de internacionalización y un plan de acción los recursos económicos van focalizados en proyectos de movilidad entrante y saliente, tanto nacional como internacional de todos los estamentos universitarios e igualmente para la formación complementaria que reciben nuestros docentes, administrativos y estudiantes en los diferentes eventos con componente internacional que desarrollamos y también hemos venido recibiendo recursos especialmente para convocatorias de prácticas y pasantías internacionales con opción a grado. (Participante 3, Universidad de la Guajira, Directivos)

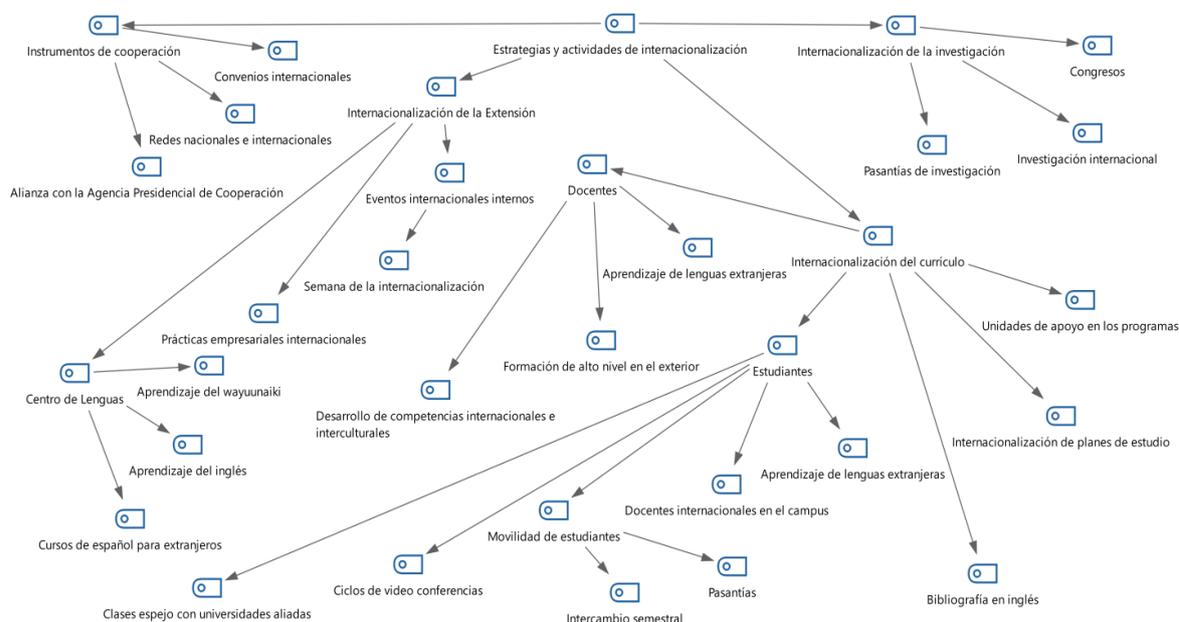
También se relaciona el impacto de la movilidad de los docentes, la cual se ha ejecutado a diferentes latitudes y la cual sirve también como vehículo para socializar los resultados de investigaciones; esto ha apoyado a la investigación de la Universidad de la Guajira pueda alcanzar estándares internacionales e ir más allá de las barreras institucionales:

Los profesores de la Universidad de la Guajira son profesores que tienen bastante movilidad, relativamente al tamaño de la universidad el tamaño de la movilidad es alto, entonces son profesores que por ejemplo yo la semana pasada firmé, traslados para Holanda, la India, China, Portugal, y son docentes que te escriben ya sus ponencias en inglés, son docentes que presentan sus ponencias en inglés, profesores que presentan su trabajo a nivel internacional y por eso estamos siendo citados, o sea la citación en la universidad tanto de los artículos científicos como de los libros de los docentes subió y subió debido a que los profesores los están escuchando a nivel internacional y las posturas epistémicas de los docentes y las transformaciones que están haciendo a través de sus proyectos de investigación no se está quedando en las 4 paredes de la universidad, el conocimiento es universal, el conocimiento es global y el conocimiento también es social. (Participante 2, Universidad de la Guajira, Directivos)

A continuación se presenta de manera sistematizada las estrategias y actividades de internacionalización ejecutadas, desde la perspectiva de los directivos de la Universidad de la Guajira:

Figura 11

Estrategias y actividades de internacionalización desde la perspectiva de directivos de la Universidad de la Guajira



8.2.2.3 Servicios de internacionalización: Directivos de la Universidad de la Guajira

En cuanto a los servicios de internacionalización para la comunidad universitaria, éstos van más allá de esquemas de movilidad. Para estudiantes se cuenta igualmente con portafolio de becas, actividades internacionales en el campus y oportunidades para el aprendizaje del inglés ya sea desde el currículo o en el marco de cursos de extensión. También se les asesora frente a oportunidades internacionales, congresos y seminarios internacionales, así como se ofrecen intercambios virtuales por medio de clases espejo y videoconferencias. Para los administrativos, se socializa igualmente portafolio de becas, así como seminarios y congresos internacionales o actividades de internacionalización en el campus; igualmente se les ofrece asesoría para oportunidades en el exterior. En el caso de los docentes, se cuenta igualmente con la socialización de un portafolio de becas, actividades internacionales en el campus, congresos y seminarios, así como acciones de movilidad. Igualmente se cuenta con

oportunidades de aprendizaje del inglés, planes de capacitación, articulación a redes internacionales así como asesorías frente a oportunidades en el exterior.

Para el programa de Licenciatura en Educación Infantil, se contó con una experiencia de movilidad gracias a recursos asignados por parte del Ministerio de Educación Nacional:

Bueno se ha tenido la experiencia de las pasantías, como te contaba se contó con recursos del programa de Fomento del Ministerio y eso permitió que un grupo tanto de docentes como de estudiantes pudieran visitar algunos países. (Participante 1, Universidad de la Guajira, Directivos)

Por otra parte la interculturalidad teniendo en cuenta el contexto multiétnico y multicultural de la Universidad de la Guajira, se evidencia como un eje transversal de los servicios de internacionalización, con el fin de fomentar el respeto frente a la diversidad, generando empatía:

La interculturalidad es una apuesta, la interculturalidad es una intención, la universidad en su misión habla de alcanzar un componente intercultural y nosotros viviremos en una sociedad intercultural cuando todos los que nos encontramos en esta sociedad lo reconozcamos y respetemos y concibamos que somos diferentes, que somos personas diversas pero que podemos vivir bajo el respeto y el compartir de lo que somos y de lo que hacemos y la sociedad intercultural es un reto y no solamente un reto a nivel de Colombia sino a nivel de Latinoamérica. (Participante 2, Universidad de la Guajira, Directivos)

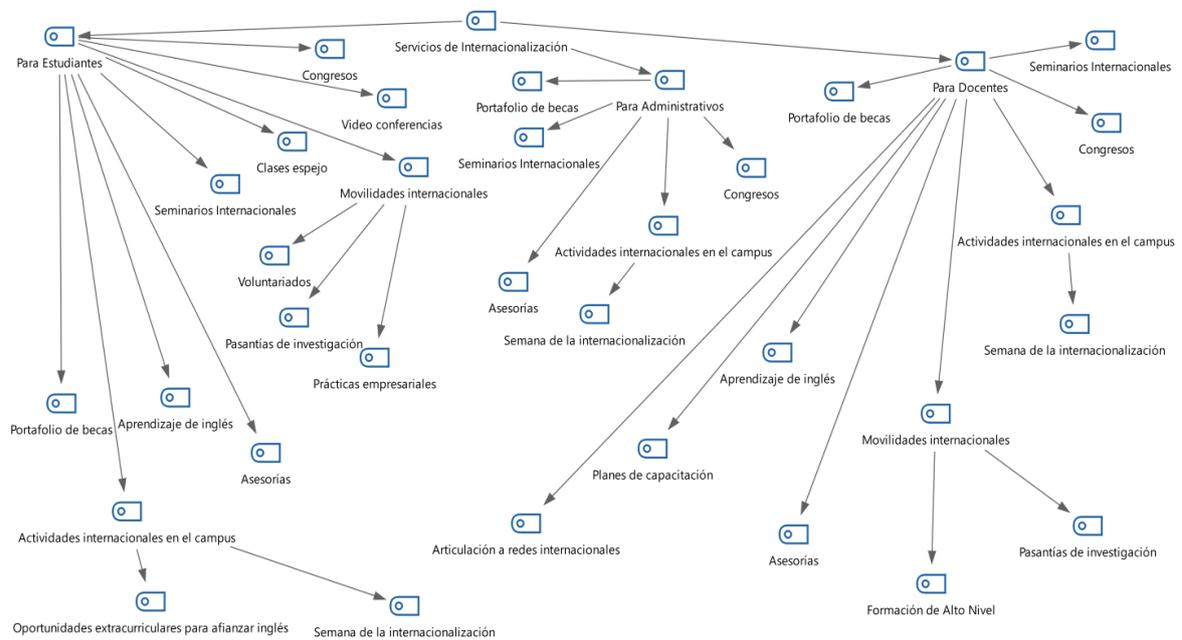
Particularmente para el programa de Educación Infantil, se ha participado en acciones de investigación internacional con UNICEF, el Ministerio de Educación y ONGs ubicadas en la región, teniendo en cuenta que en el departamento de la Guajira viven minorías étnicas y migrantes que entran a Colombia desde Venezuela:

Bueno en educación infantil recuerdo uno que se ha realizado específicamente de un grupo de investigación con UNICEF, con el Ministerio de Educación, con Global Vision,

donde básicamente ellos han recibido recursos para promover políticas de infancia en el departamento y donde los docentes pues han sido los ejecutores de esos proyectos y han sido como las personas que han puesto en marcha esas políticas obviamente con articulación con los entes territoriales de aquí. (Participante 3, Universidad de la Guajira, Directivos)

Figura 12

Servicios de internacionalización desde la perspectiva de directivos de la Universidad de la Guajira



8.2.2.4 Orientaciones para el mejoramiento de la internacionalización:

Directivos de la Universidad de la Guajira

Al revisar las orientaciones de mejoramiento frente a los procesos de internacionalización expresadas por parte de los directivos, se observa que desde los procesos curriculares, se debe fomentar más la movilidad, las misiones académicas, dobles titulaciones y un fortalecimiento de la capacitación docente sobre la internacionalización. Igualmente se le apunta a fortalecer aspectos como la internacionalización en casa, fomentando intercambios virtuales, el aprendizaje del

inglés, la flexibilidad curricular y las asignaturas con componente internacional. En cuanto a los procesos administrativos y de gestión institucional a mejorar, se requiere generar una mayor conciencia de la importancia de la internacionalización para directivos y docentes, así como asignar más recursos para la movilidad y generar una mayor cantidad de alianzas para la IES. En cuanto a los procesos de investigación, se le apunta a fortalecer la producción científica internacional y apoyar procesos de visibilidad de la investigación en el exterior:

Yo te lo resumo en dos cosas formación y visibilidad, o sea necesitamos tener profesores formados que tengan una mayor producción pero una producción desde una rigurosidad científica, desde una rigurosidad sistemática y visibilidad necesitamos tener los medios que nos permitan visibilizar todo eso que nosotros estamos haciendo y que estamos consiguiendo acá. Entonces yo creo que la universidad y les estamos apuntando no es que vamos a futuro, es que le estamos apuntando a esos dos elementos, formación docente y visibilidad de esos productos de los docentes.

(Participante 2, Universidad de la Guajira, Directivos)

Los procesos de autoevaluación y los respectivos planes de mejoramiento que se generan también han tenido un impacto positivo en la internacionalización, apoyando una democratización de la misma, pasando de procesos de movilidad a acciones de internacionalización en el aula:

Bueno, considero que se tiene que seguir fortaleciendo lo hemos venido haciendo a raíz del proceso de autoevaluación con fines de acreditación hemos desarrollado planes de mejoramiento que están enfocados no solamente en generar escenarios de movilidad en doble vía, sino también en escenarios que permitan que toda la comunidad universitaria, que todos los docentes y estudiantes de licenciatura conciban al interior del aula de clases la concepción de internacionalización, pero que también sean gestores de la misma. (Participante 3, Universidad de la Guajira, Directivos)

Igualmente se le apunta a continuar realizando actividades de internacionalización en casa para las diferentes disciplinas, articuladas de esta forma con los planes de

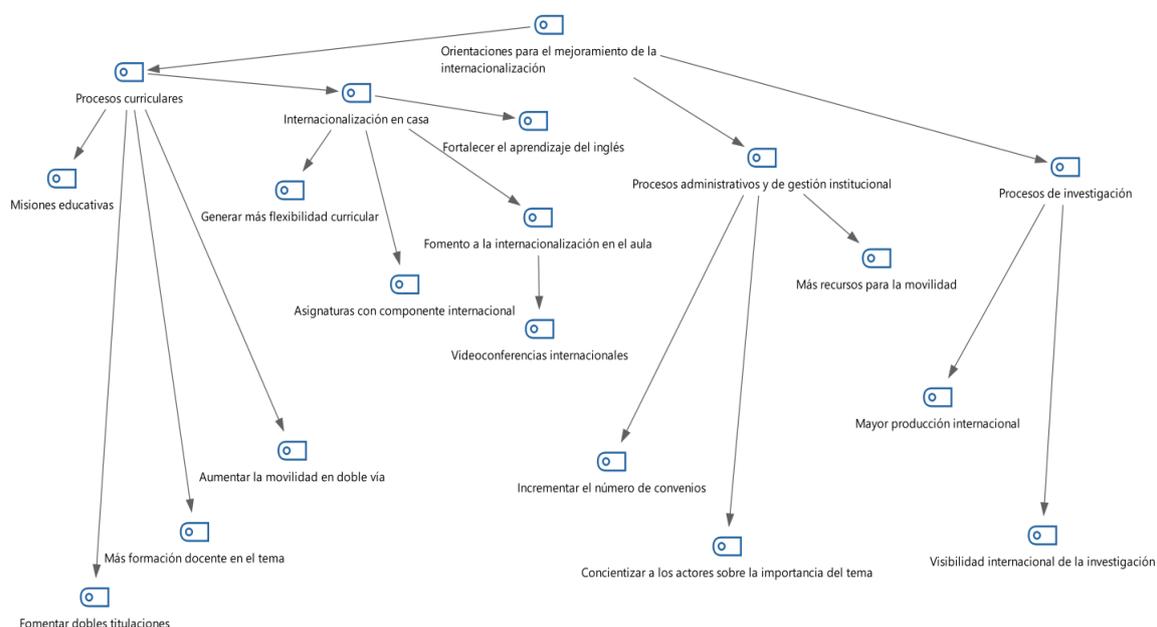
internacionalización de las facultades, desde miradas comparadas y tomando como referentes a otros programas nacionales e internacionales:

Sí todas las actividades que realizamos desde nuestra dependencia en su mayoría van enfocadas a impactar todos los programas importantes y entre ellos la licenciatura en educación infantil, tratamos de realizar de manera constante pues capacitaciones acorde a las necesidades establecidas en los planes estratégicos de internacionalización y también buscamos en generar aquí espacios internos de internacionalización en casa donde se promueven temáticas como tendencias frente a la educación infantil ahora mismo, donde miramos casos comparativos y se mira como es el comportamiento de nuestros programas frente a otros programas a nivel nacional e internacional. (Participante 3, Universidad de la Guajira, Directivos)

A continuación se presenta de manera sistematizada las orientaciones de mejoramiento para la internacionalización, esbozadas por parte de los directivos entrevistados de la Universidad de la Guajira:

Figura 13

Orientaciones para el mejoramiento de la internacionalización desde la perspectiva de directivos de la Universidad de la Guajira



A continuación se presentan los resultados del tercer objetivo de la presente tesis doctoral.

8.3 Objetivo 3: Comprender cómo se realiza la internacionalización en el aula y en el proceso enseñanza-aprendizaje en las licenciaturas participantes en el estudio, desde una perspectiva docente

El objetivo 3 se centró en comprender cómo se realiza la internacionalización en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la experiencia y perspectiva de los docentes de los programas de Licenciatura en Pedagogía y en Educación Infantil respectivamente. De la institución CECAR se pudieron entrevistar a profundidad a siete docentes, mientras que de la Universidad de la Guajira se entrevistaron a nueve. A continuación se presentan los resultados de dichas entrevistas, empezando primeramente por la institución CECAR, seguida de los resultados de la Universidad de la Guajira. Los resultados se presentan por medio de redes semánticas generadas con el software MAXQDA.

8.3.1 Resultados Objetivo 3 CECAR

8.3.1.1 Concepción de la Internacionalización y competencias requeridas por los profesores del siglo XXI: Docentes de CECAR

Primeramente se indagó con los docentes sobre las concepciones frente al proceso de internacionalización llevado a cabo en CECAR. Principalmente los docentes comentaron sobre las estrategias de internacionalización curricular como las movilidades académicas, el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras y aspectos como la interculturalidad, así como la gestión de eventos internacionales en el campus. También resaltan el rol de la Oficina de Relaciones Internacionales en el establecimiento de procesos de internacionalización y la relevancia de las alianzas internacionales y de la investigación que se adelanta con pares extranjeros. Incluso

desde el programa de Pedagogía Infantil se han adelantado gestiones para apoyar procesos de movilidad internacional:

Bueno, sí, yo me he dado cuenta de muchos docentes de otros programas e inclusive desde pedagogía infantil pues ya se están haciendo gestiones, tanto de docentes como de estudiantes para ser pasantes y considero que esa parte es fundamental porque desde allí ellos van a tener ese panorama. (Participante 4, CECAR, Docentes)

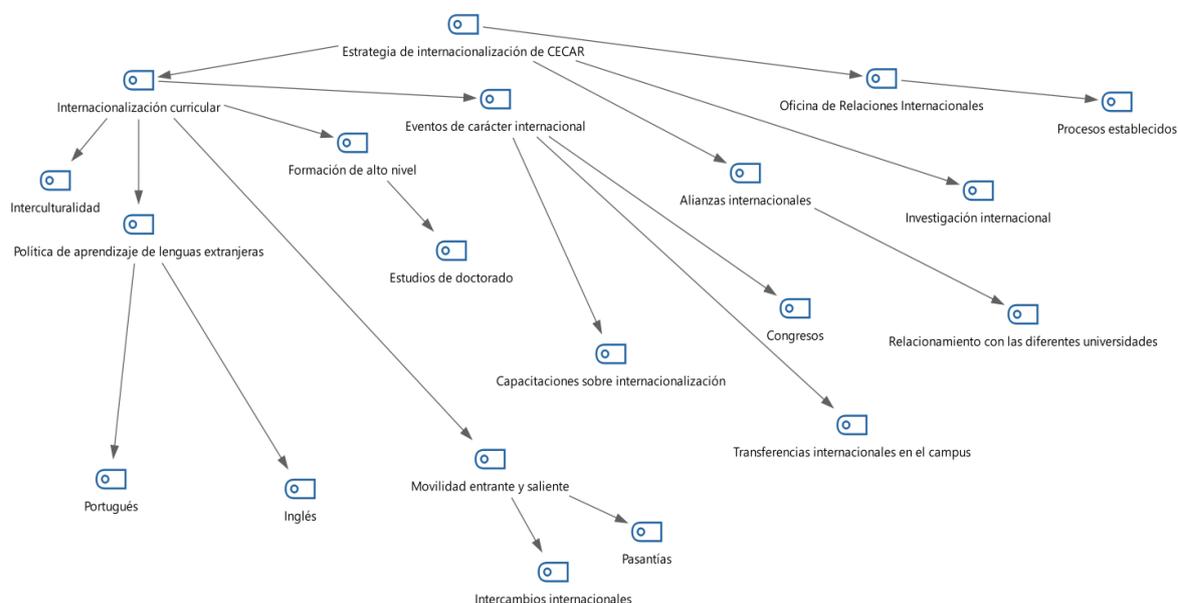
Los docentes también ven a la internacionalización como una oportunidad para que la institución pueda obtener reconocimiento internacional:

Bueno siento que esa siempre ha sido una oportunidad para la universidad ¿ya?, el hacerse conocer, el que vengan a verle cómo son los programas, cómo estamos constituidos entonces siento que es una oportunidad y que siempre se preparan con todos, con todos los alumnos porque le hacen saber a todo el pueblo estudiantil de que vamos a tener visitas, de que hay que prepararnos, de que vamos a atenderlos bien, entonces siento que es una acogida que le da la universidad en total al país que nos va a visitar para mostrarles todo lo que nosotros pues le vendamos a los estudiantes. (Participante 6, CECAR, Docentes)

A continuación se visualiza de manera sintetizada las perspectivas de los docentes frente a la estrategia de internacionalización en CECAR.

Figura 14

Estrategia de internacionalización, desde la perspectiva de docentes de CECAR



Al indagar sobre las actividades de internacionalización adelantadas por el Programa de Pedagogía Infantil, se observa que si bien es un programa joven se han adelantado gestiones específicamente para la disciplina. Al revisar el aspecto de la internacionalización curricular, se observa el apoyo a iniciativas de formación de alto nivel en el exterior de docentes, así como la implementación de acciones de internacionalización curricular, especialmente iniciativas mediadas por la virtualidad como las clases espejo y las videoconferencias con aliados extranjeros. En la internacionalización de la investigación, se han realizado ponencias en eventos de índole internacional, así como proyectos con cooperantes extranjeros. Igualmente se realizan actividades en el campus directamente relacionadas con la pedagogía infantil, como congresos y la visita de expertos extranjeros sobre la materia.

Los docentes reportan especialmente las actividades mediadas por la virtualidad y la gestión de movilidades:

Sí, hemos hecho, hemos realizado varias clases espejo, hace un mes tuvimos una internacional con una universidad de España, a través del curso de las SIC. Eh, tuvimos, hemos tenido movilidad entrante con universidades de la costa, y ha habido

movilidad saliente también con las mismas universidades; ha habido estudiantes que han visitado nuestro campus y estamos en espera de confirmar una visita entrante con un acompañamiento de movilidad saliente de estudiantes para este semestre.

(Participante 1, CECAR, Docentes)

Igualmente toman como referencia investigaciones realizadas en otras latitudes, sobre temáticas asociadas a la pedagogía infantil, como buena práctica para llevar a cabo proyectos similares ajustados al contexto:

Adaptaciones exactamente, tanto de investigaciones con población o investigaciones con instrumentos de evaluación, por ejemplo. Porque hay muchos instrumentos de evaluación que se han adaptado en España y México, por qué no adaptarlo aquí a Sincelejo, un proceso por ejemplo de evaluación del desarrollo social de los niños.

(Participante 2, CECAR, Docentes)

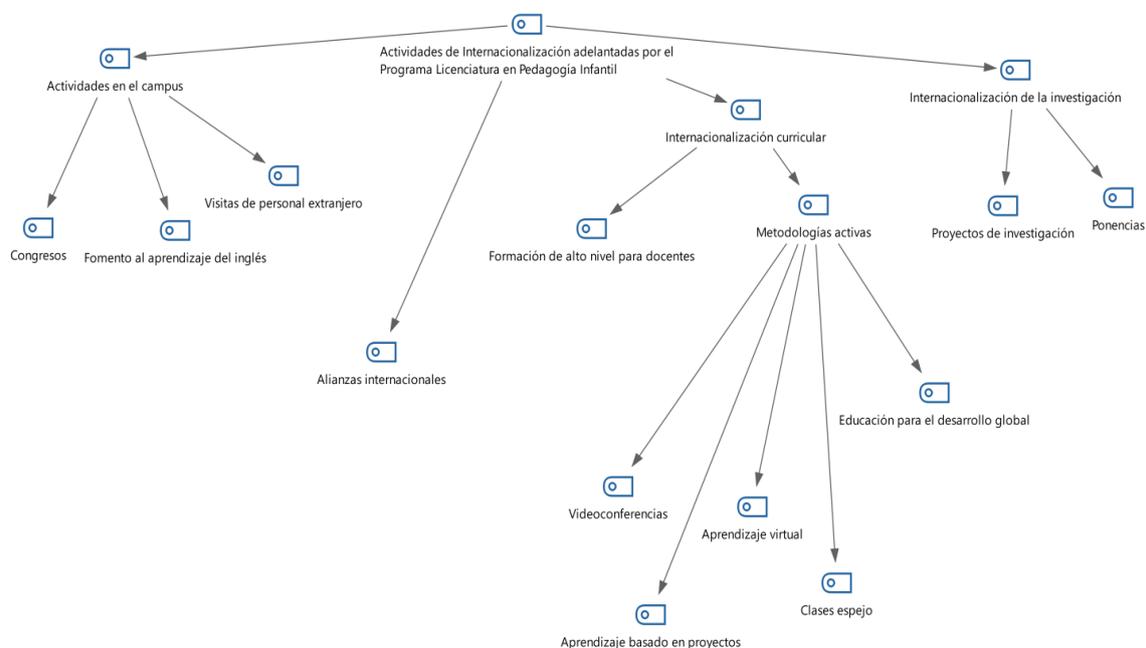
Además de los congresos, se resalta también el rol de la universidad al fortalecer las habilidades de los docentes con capacitaciones sobre internacionalización:

Bueno, desde el programa se ha participado de eventos, de experiencias que han venido, personas extranjeras, creo que en el Congreso que hubo el año pasado contamos también con la presencia de algunos en un proceso de capacitación que hubo dentro del programa, y pues sé que a nivel general de la universidad ha fortalecido mucho con esas experiencias. (Participante 5, CECAR, Docentes)

A continuación se visualizan las actividades comentadas por los docentes, de impacto en el programa Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Figura 15

Actividades de internacionalización adelantadas por el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, desde la perspectiva de docentes de CECAR



Seguidamente se preguntó sobre las competencias que deben tener los profesores del siglo XXI. Los docentes expresan que si bien competencias técnicas como la vocación hacia la enseñanza y el conocimiento de aspectos como la lógica matemática y el razonamiento cuantitativo son relevantes, los docentes realizaron especial énfasis en las competencias blandas y transversales.

En las competencias blandas, se requiere que los futuros docentes sean buenos comunicadores, con mente abierta, una visión social, y que cuenten con competencias interculturales, asimismo deben ser flexibles, tener pensamiento crítico y estar interesados en aprender a aprender y con habilidades para relacionarse efectivamente. En cuanto a las competencias transversales los docentes tendrán un enfoque hacia la creatividad e innovación con vocación de servicio, capacidades investigativas, así como manejo de las TIC y de una segunda lengua apuntándole a la integralidad:

Nosotros debemos ser digamos que un profesor muy integral, con una visión muy integral del desarrollo humano ante todo, primero la persona, una persona con una visión social, centrada en la persona, en el niño, que le propicie, que le estimule a que desarrollen unas grandes competencias humanas y sociales, investigativas, de tecnología, de desarrollo, de avance, de cambio, de transformación porque es que en la educación está el cambio, el desarrollo y de acuerdo como nosotros tengamos ese enfoque de educación pues así va a ser el desarrollo de los países. (Participante 5, CECAR, Docentes)

Se enfatiza en la importancia del pensamiento crítico, el manejo de una segunda lengua y la capacidad de comunicarse de manera efectiva:

Necesita tener un pensamiento crítico, o sea, si nosotros manejamos una segunda lengua y tenemos un pensamiento crítico porque no tragamos entero, sino que somos capaces de ir mucho más allá, de establecer juicios, de criticar y buscar la manera de solucionar los problemas con los cuales no estamos de acuerdo, sería la segunda. La tercera, tener una competencia comunicativa, porque es que, de qué me sirve manejar la lengua, tener una capacidad crítica si no sé comunicarla. (Participante 7, CECAR, Docentes)

A continuación se representan de manera gráfica las competencias requeridas por los profesores del siglo XXI con base a lo expresado por los docentes de CECAR:

hago en mi clase sin importar, así vaya a hablar de teóricos siempre juego algún juego o alguna actividad que sea el disparador para que ellos de ahí empiecen todo lo que deben aprender e investigar sobre lo que estamos trabajando. (Participante 3, CECAR, Docentes)

Uno de los aspectos centrales es el uso de la internacionalización curricular son las comparaciones curriculares internacionales, con el fin de tener referentes que puedan apoyar procesos de mejoramiento y adaptaciones curriculares:

Bueno, para mí la internacionalización es como esa oportunidad de poder mirar los currículos y que tengan digamos una apertura y aceptación de tal manera que por ejemplo si yo quiero mirar algo de currículo o de pedagogía en educación infantil, haya unas pautas generales, porque por ejemplo los niños de cuatro años, tienen cuatro años en todo el mundo, entonces cuáles son las necesidades de ellos y por qué se ven unos pensum tan diversos y de pronto a mi juicio están más acomodados a unas instituciones y no a las necesidades de desarrollo, entonces eso siempre me lo cuestiono y yo considero que con la internacionalización se ve la oportunidad de poder validar entre pares, las perspectivas para los mejores desarrollos y formación. (Participante 4, CECAR, Docentes)

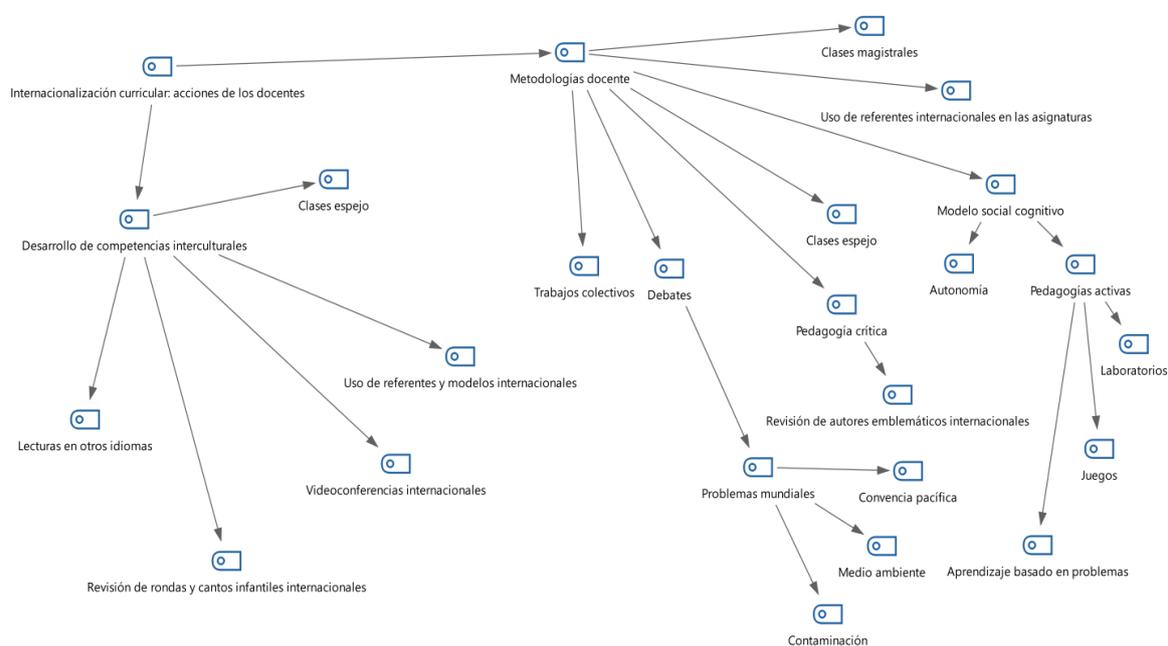
Los intercambios virtuales son comunes, así como la revisión de blogs técnicos de referentes en el tema de pedagogía infantil a nivel internacional:

Bueno, sí porque necesariamente es una de las asignaturas que yo tengo dos asignaturas, son asignaturas fundamentales para el docente de pedagogía infantil, como son psicología infantil y psicología del lenguaje. Entonces pues necesariamente en la medida en que hacemos conexiones usualmente con algunos profesionales de psicología infantil a nivel mundial, como se hace contacto con asociaciones infantiles en España. Yo frecuentemente les insisto: “bueno, vamos a entrar al blog de esta persona, de esta pedagoga, vamos a entrar al blog de la Asociación Mundial de Pedagogos Infantiles de España”. (Participante 2, CECAR, Docentes)

A continuación se visualizan las metodologías docente y las acciones adelantadas para impulsar el desarrollo de competencias interculturales, con base a la información levantada por parte de los docentes de CECAR:

Figura 17

Metodologías docente y desarrollo de competencias interculturales, desde la perspectiva de docentes de CECAR



Otros aspectos importantes sobre la internacionalización curricular adelantados por los docentes, son los recursos educativos, los objetivos de aprendizaje internacionales y los métodos de evaluación. En cuanto a los recursos educativos se observa el uso de bases de datos y bibliografía internacional en las clases, lecturas en una segunda lengua, así como las TIC, por medio de juegos en línea, software educativo, blogs, videos, entre otros. Para alcanzar objetivos de aprendizaje internacionales en asignaturas, se evidencia principalmente el uso de comparaciones internacionales en las asignaturas, así como la revisión de normativa sobre la atención a niñez a nivel internacional y lineamientos de organismos multilaterales. En la asignatura de cantos y rondas por ejemplo, se comparan cantos nacionales con similares a nivel

internacional. En cuanto a métodos de evaluación, se trabaja con portafolios virtuales, prácticas, la organización de laboratorios pedagógicos, proyectos, el diseño de micro-clases, entre otros.

El uso de comparaciones internacionales en las asignaturas es importante, especialmente al hablar de prácticas de países referentes en ciertas temáticas durante las clases:

Por ejemplo, una de las asignaturas que doy en inclusión educativa y para yo poder hablar de inclusión educativa tengo que irme necesariamente a España que es donde se dan más estos procesos de inclusión, tengo que relacionar a mis estudiantes y debo demostrar que el contexto nuestro no es el mismo de España, pero sí debemos tener unas concepciones que implican, ah bueno, esto es inclusión, debemos comenzar a cambiar nuestro chip, pero es que no es aceptar un muchachito en el aula, es ir mucho más allá y atender las habilidades y competencias, cómo lo están haciendo ellos y cómo podemos mejorar nosotros en nuestra aula. (Participante 7, CECAR, Docentes)

En la evaluación se organizan rúbricas y se trabaja con ficheros que funcionan como portafolios de evidencias, los cuales se entregan al final del semestre:

Yo por ejemplo ahorita hace quince días nosotros hicimos un fichero, ellos durante todo el semestre, cada vez que trabajamos un juego, yo, dependiendo de la temática siempre manejo juegos para que ellos desarrollen esa temática, entonces ellos tienen que ir organizando las fichas de esos juegos y esas fichas se entregan al final en un fichero completo, hago una rúbrica donde miramos la parte creativa del fichero, donde miramos, ellos sustentan lo que hemos trabajado, no es jugar por jugar sino saber qué quiero lograr con cada juego, es qué pueden lograr ellos en la parte motriz, en la parte de cada una de las dimensiones del niño, entonces en esa parte a ellos les queda su recopilación de todo los juegos que aprendieron, de todas las actividades que hicieron durante el semestre a través de ese fichero. (Participante 3, CECAR, Docentes)

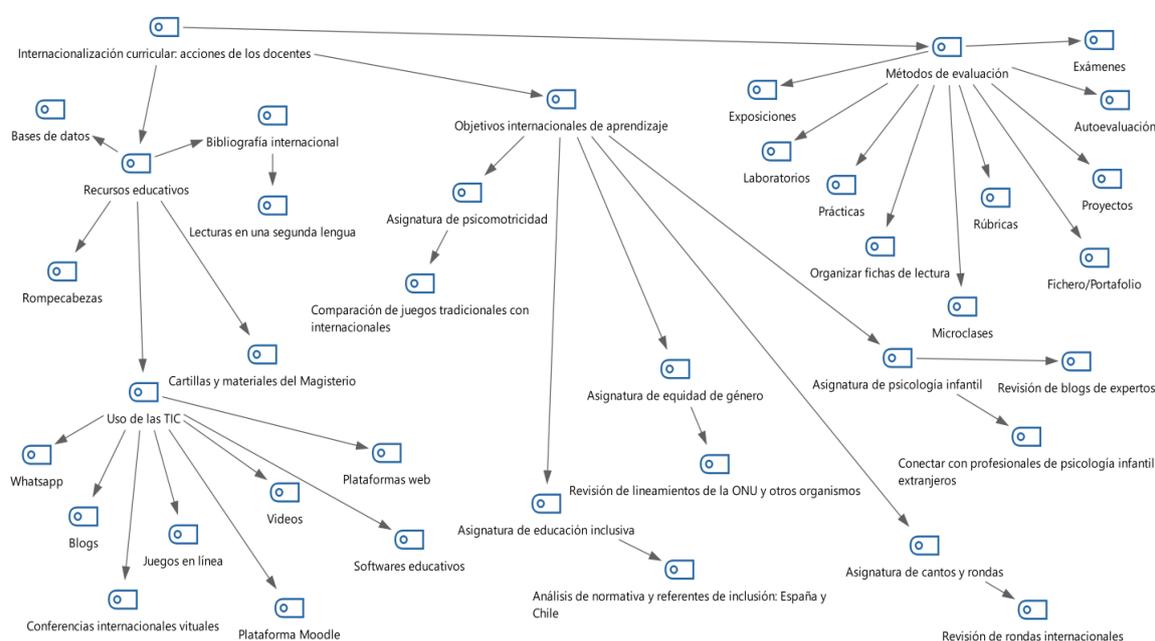
Una docente resalta el valor de comparar cantos y rondas con base a las respectivas adaptaciones que se hacen en las diferentes culturas:

Eso, con otras culturas, un ejemplo que te doy es que, en un tema de cantos y rondas, hay una canción infantil que se llama “Arroz con leche” no sé si la conoces: “Arroz con leche me quiero casar” [...] Esa es una ronda infantil que es internacional, o sea, está escrita en diferentes lenguas y está en todos los países, en todos los países la van componiendo dependiendo el rol que tiene la mujer en la sociedad. (Participante 6, CECAR, Docentes)

Se representa a continuación las perspectivas de los docentes sobre los recursos educativos, métodos de evaluación y objetivos internacionales de aprendizaje:

Figura 18

Recursos educativos, métodos de evaluación y objetivos internacionales de aprendizaje, desde la perspectiva de docentes de CECAR



8.3.1.3 Sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización desde una perspectiva de docentes de CECAR

El último apartado de la entrevista de docentes buscó indagar sobre perspectivas para el mejoramiento de la internacionalización, enfocándose en el proceso enseñanza-

aprendizaje, la interculturalidad, la integración de resultados de investigación internacionales en las clases, los métodos de evaluación y aquellas acciones lideradas desde el nivel institucional con impacto en la internacionalización de los programas.

En cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde el nivel del programa académico, se deben adaptar los contenidos temáticos a la internacionalización, fomentar la integración de clases espejo en las asignaturas, las comparaciones curriculares internacionales y la vinculación de docentes extranjeros con cátedra. En las clases, los docentes proponen fortalecer el aprendizaje basado en proyectos, el uso de más bibliografía internacional y de comparaciones temáticas internacionales (casos o iniciativas del exterior), así como ajustar el plan de aula a la internacionalización y tematizar aspectos como las migraciones de venezolanos a Colombia en las clases.

La integración de resultados de investigaciones internacionales en las clases se propone fomentar por medio de la generación de más investigaciones comparadas, el conocimiento e investigación de las tendencias internacionales de investigación en cada disciplina, así como la referencia directa de investigaciones internacionales en las clases.

En cuando al desarrollo de la competencia intercultural, se propone dinamizar las oportunidades de pasantías internacionales, especialmente en colegios, incluir referentes internacionales e interculturales en las asignaturas y atender eventos de la disciplina de carácter internacional:

Pues ellos, ellos aprenden... Ellos aprenden de una manera mucho más dinámica, yo pienso que las experiencias vividas, son una estrategia que nos van a permitir más el desarrollo de una competencia, por ejemplo el hecho de ir, de visitar, lugares que nos permitan apropiarnos de procesos interculturales, de visitar escenarios en donde se pueda vivenciar eso, que podamos ir a eventos internacionales, que podamos participar de conferencias aunque no sea de forma presencial nosotros también tenemos la oportunidad de conectarnos, lo hemos hecho con los congresos que se

hacen acá, esas experiencias les van a permitir a ellos apropiarse de un acceso intercultural que les vaya minando sus cambios. (Participante 1, CECAR, Docentes)

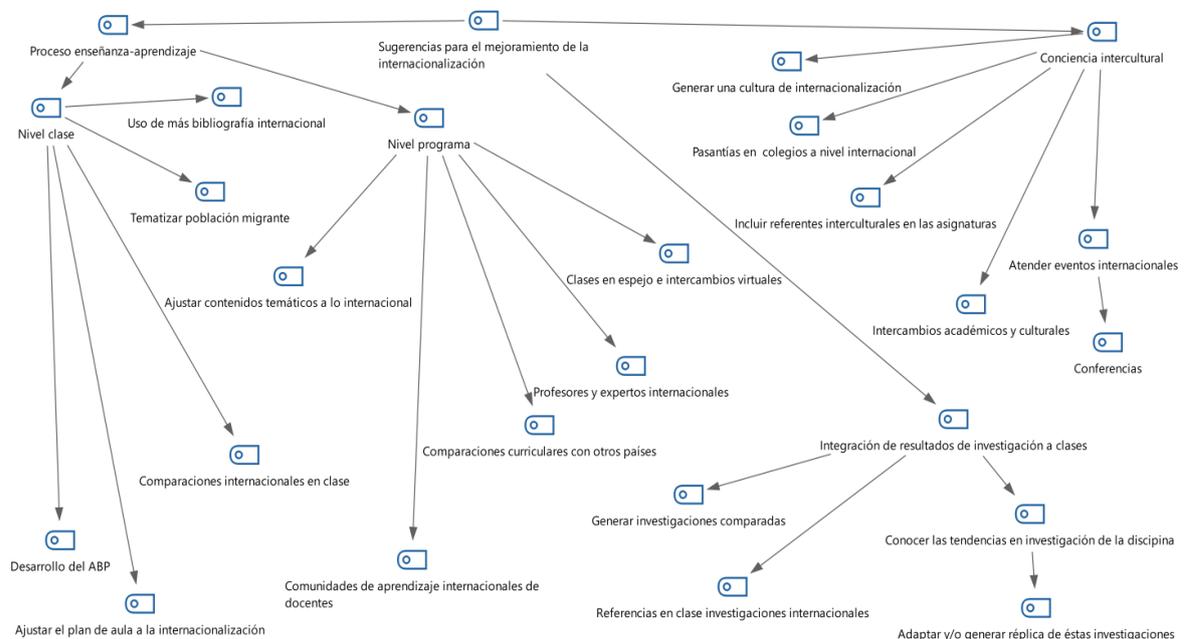
Las clases espejo y las videoconferencias son un aspecto a fortalecer, al permitir la interacción con contrapartes internacionales:

Bueno, yo diría que ampliar, más el aspecto de las video conferencias, hacer en directo videoconferencias y ellos poder preguntar y todas esas cosas, donde ellos puedan preguntar, tener la posibilidad de relacionarse directamente con esas personas, pienso que podría enriquecer mucho esa parte. (Participante 2, CECAR, Docentes)

A continuación se sintetizan de manera gráfica las perspectivas de los docentes sobre este particular:

Figura 19

Sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización: proceso enseñanza-aprendizaje, integración de resultados de investigación a clases y conciencia intercultural en CECAR



En cuanto a la evaluación, se debe fomentar tanto la autoevaluación, como la hetero- y co-evaluación, las cuales se encuentran consignadas en el modelo pedagógico institucional de CECAR:

Sí yo pienso que la parte de trabajo en equipo es fundamental, la co-evaluación, la hetero-evaluación sigue siendo para mí un pilar fundamental en el proceso porque es a partir de las mismas metas con ilusión que hace el estudiante también frente a su proceso, que ya no va a estar pendiente de una nota porque considera que eso es un requisito que se tiene que cumplir, pero más que la valoración que se pueda dar, es que ellos sean conscientes que ese nivel falta y cómo lo puedo adquirir, y precisamente en ese proceso de internacionalización es donde ellos van a buscar esa necesidad y cubrir esa debilidad que tienen; yo veo que ahí está el potencial más grande. (Participante 4, CECAR, Docentes)

Desde el nivel institucional se pueden dinamizar acciones de internacionalización apoyando la ejecución de más movilidades internacionales, compartiendo buenas prácticas de experiencias de internacionalización internas y externas, capacitando a un mayor número de docentes sobre la dinámica y generando más alianzas en especial con Latinoamérica por la afinidad cultural y lingüística.

Los docentes en términos evaluativos también usan las comparaciones internacionales de acuerdo a las diferentes asignaturas:

[...] yo lo puedo evaluar de qué manera, haciendo una comparación entre danzas, qué danzas de aquí de Colombia son muy parecidas culturalmente hablando en su tradición, en sus pasos, en su escenografía a la danza de un país vecino, por decir algo, eh, cuál es la cultura de Venezuela, pero también nosotros, si ellos tienen una cultura muy parecida a nosotros, cuál es la lengua, cuáles son sus rasgos, por decir algo en su vestimenta, entonces haciendo como comparaciones para que el estudiante también pues se vaya metiendo con lo internacional. (Participante 6, CECAR, Docentes)

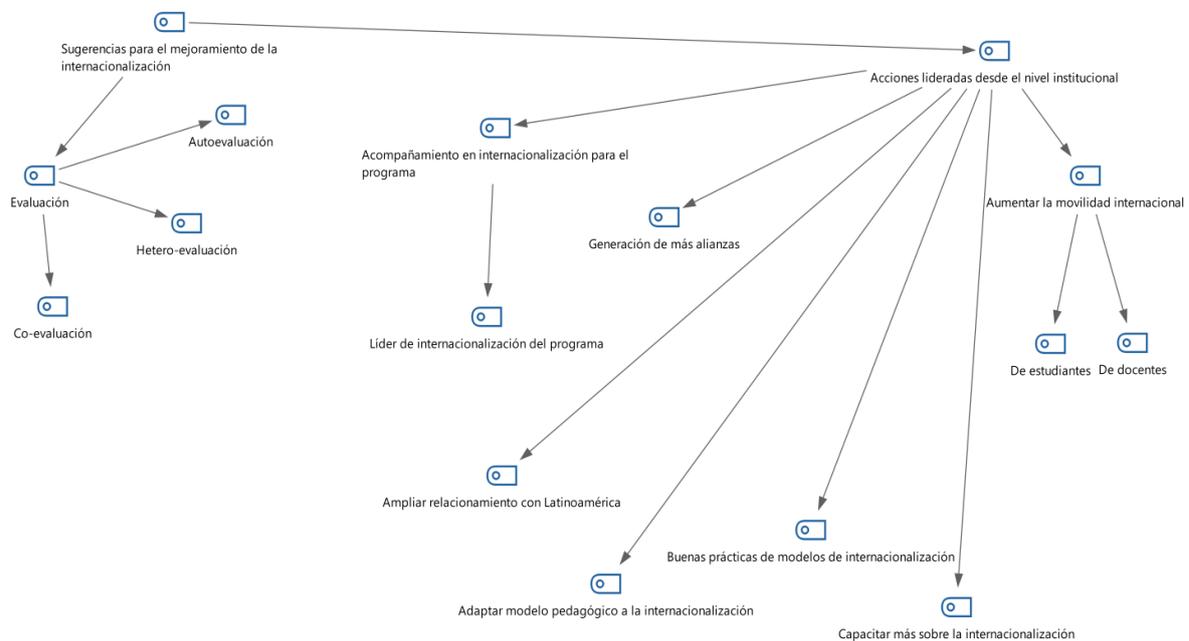
Los docentes igualmente realzan la necesidad de vincular a capital humano al programa que apoye la implementación de acciones de internacionalización:

Bueno, lo que te decía, primero conseguir una persona que realmente se encargue del tema, además de eso bueno, ir motivando, mientras más docentes tengamos que hagan clase en espejo, mientras más docentes tengamos que asistan a conferencias nacionales e internacionales, mientras más estudiantes se vayan involucrando en el intercambio con otras universidades que les permita conocer, vamos a lograr de pronto esa línea de acción que queremos de internacionalización. (Participante 3, CECAR, Docentes)

Se exponen a continuación las sugerencias de los docentes sobre el mejoramiento de las experiencias de evaluación, así como las acciones lideradas desde el nivel institucional para el fortalecimiento de la internacionalización:

Figura 20

Sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización: evaluación y acciones lideradas desde el nivel institucional en CECAR



8.3.2 Resultados Objetivo 3 Universidad de la Guajira

8.3.2.1 Concepción de la Internacionalización y competencias requeridas por los profesores del siglo XXI: Docentes de la Universidad de la Guajira

Primeramente se indagó con los docentes sobre las concepciones frente al proceso de internacionalización en la Universidad de la Guajira. Los docentes indicaron que la IES cuenta con estrategias de internacionalización para todas las áreas misionales así como desde el aspecto transversal de la gestión de la internacionalización. En la internacionalización curricular, los docentes reportan acciones de movilidad, como los intercambios académicos o las pasantías de investigación en el marco del Programa Delfín entre Colombia y México; asimismo reportan capacitaciones en internacionalización para docentes, oportunidades de formación de alto nivel en el exterior y eventos internacionales.

En la internacionalización de la investigación, describen estrategias como congresos internacionales, investigaciones en conjunto con cooperantes extranjeros, así como convocatorias internacionales de CTI. Frente a las acciones desde el área misional de extensión, realizan énfasis en las oportunidades de aprendizaje de idiomas, por medio de la Escuela de lenguas, entre éstos resaltan el inglés y el wayuunaiki (lengua autóctona de los indígenas de la zona).

Entre las acciones adelantadas por los liderazgos institucionales, se evidencia la labor de la Oficina de Relaciones Internacionales, gestionando becas, convenios y apoyando el relacionamiento internacional. Asimismo los docentes mencionan la importancia de la política existente de internacionalización y cómo los procesos de autoevaluación han apoyado el desarrollo de la universidad frente a este particular. Igualmente, indican que la Universidad de la Guajira identifica buenas prácticas de internacionalización de otras latitudes, para el desarrollo de sus procesos misionales. Se resalta la labor de la Oficina de Relaciones Internacionales como articulador del proceso:

Sí claro. De una u otra forma desde la ORI es una constante interacción, se establece una interacción permanente entre ellos y nosotros los docentes, participan activamente, nos participan de los actos académicos, becas. Más aún, hoy por hoy hasta formamos parte el programa Delfín gracias a las gestiones de la ORI. Entonces es vital desde todo punto de vista para el crecimiento de la misma universidad. (Participante 1, Universidad de la Guajira, Docentes)

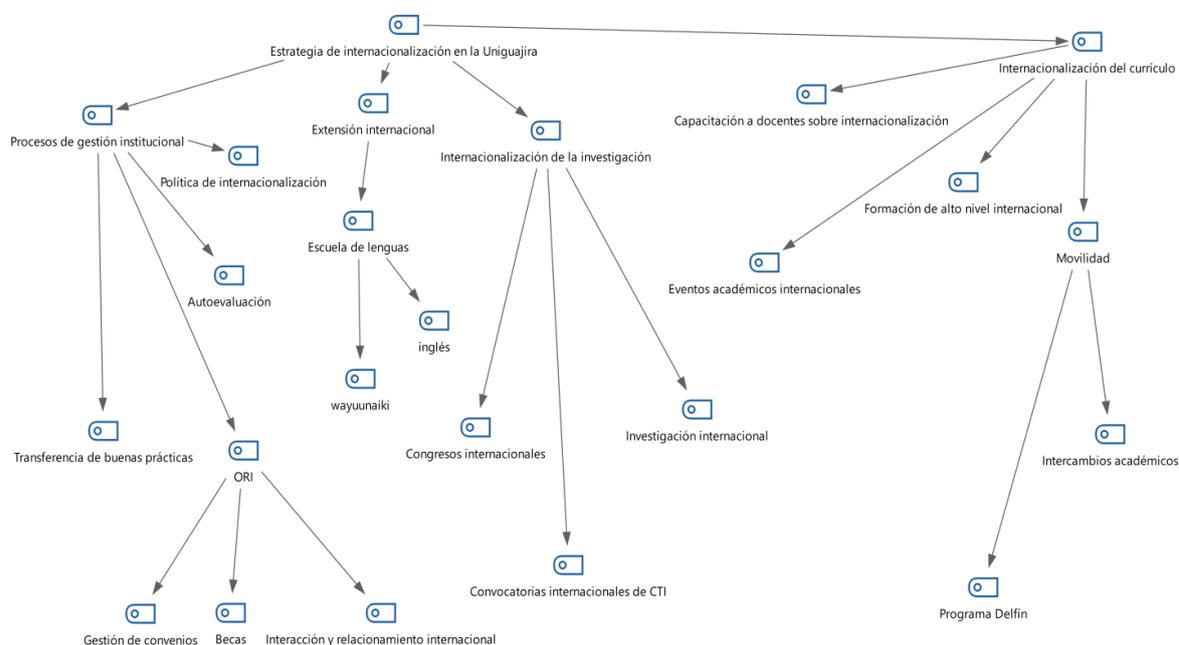
Igualmente y como resultado a los procesos de autoevaluación y acreditación, la Universidad de la Guajira ha impulsado y desarrollado su estrategia de internacionalización:

Bueno, la Universidad de la Guajira a raíz de todos los procesos que se han dado con las visitas de acreditación ha sido imprescindible, en cabeza de rectoría y vicerrectoría académica se den procesos de internacionalización y que se dé una estrategia, tan es así que esa estrategia nos ha venido a resultar positiva porque hemos sido ganadores de propuestas para que se nos dé un presupuesto para seguir la internacionalización porque realmente la universidad de la Guajira de pronto de manera presupuestal apenas está tratando de nivelarse, esto no es fácil. Y se nos han dado unas oportunidades en donde profesores han podido viajar al exterior. (Participante 5, Universidad de la Guajira, Docentes)

A continuación se presenta la respectiva red semántica sobre las estrategias institucionales de internacionalización comentadas por los docentes de la Universidad de la Guajira.

Figura 21

Estrategia de internacionalización, desde la perspectiva de docentes de la Universidad de la Guajira



Al revisar las acciones de internacionalización adelantadas por la Licenciatura en Educación Infantil, se observa que desde la internacionalización curricular se organizan conferencias con pares internacionales, se realizan comparaciones con currículos internacionales, visitas de profesores internacionales y encuentros pedagógicos internacionales entre educadores infantiles; también se usan referentes como las políticas de organismos internacionales para la atención de la niñez. Se usa bibliografía internacional y se cuenta con el idioma inglés dentro del plan de estudios.

Con base a procesos de autoevaluación se generan planes de mejoramiento, con el fin de avanzar en estrategias pertinentes para el programa y de acuerdo con los requerimientos del Ministerio de Educación y del Consejo Nacional de Acreditación.

En cuanto a la internacionalización de la investigación, se gestionan congresos e investigaciones internacionales que generan productos, como se mencionó anteriormente.

Se observa la importancia de la aplicación a convocatorias para impulsar los procesos de internacionalización de la investigación:

Ahorita lo último que hubo fue un programa de fomento en donde se hubo una financiación de capacitación para los grupos de investigación y el aporte fue total. Se eligieron semilleros de investigación, por ejemplo del grupo que yo dirijo el grupo “Depiaget” tuvo representación en unas convocatorias, incluso pasaron, fueron como ponentes y es una movilización que se da desde el liderazgo del programa, porque ellos nos llevan la información, las temáticas y ya uno pues muestra el interés y entre las estudiantes, los mismos docentes se busca la manera de participar. (Participante 2, Universidad de la Guajira, Docentes)

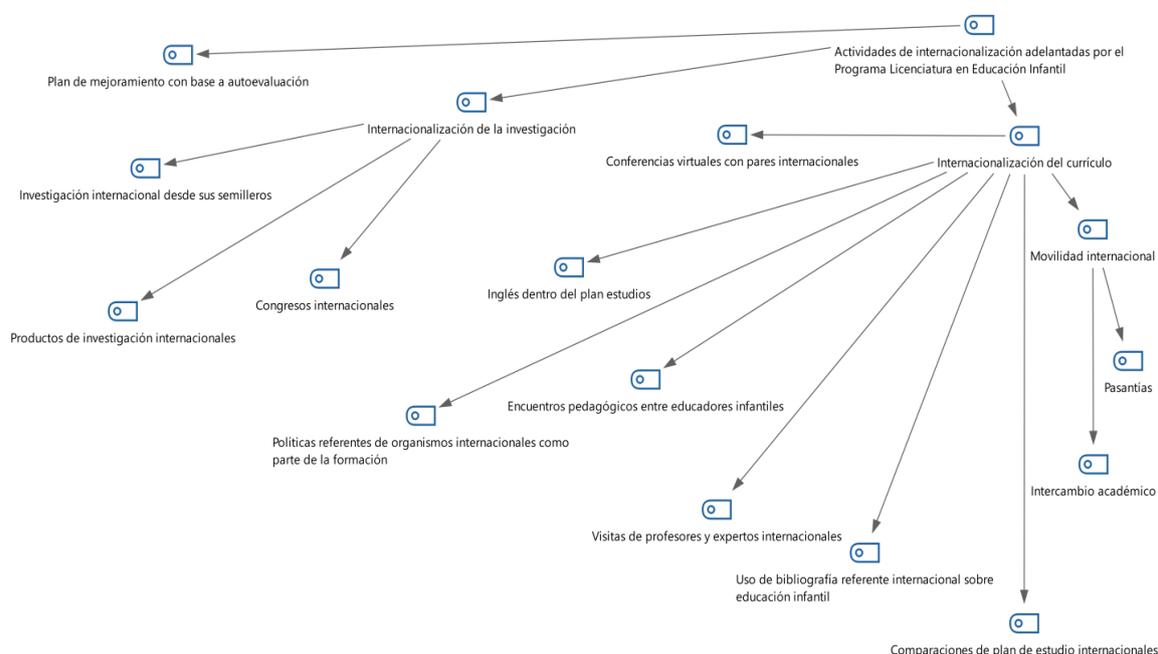
Desde los procesos de autoevaluación se ha impactado el currículo, adaptándolo a tendencias de la disciplina y fomentando el proceso de movilidad dadas las condiciones de homologaciones existentes actualmente:

Claro, el programa sí tiene un currículo muy renovado en estos momentos, anteriormente con los ajustes que se hicieron en el programa, anteriormente el plan de estudios no contemplaba esa internacionalización, porque no se había hecho un análisis de... un estudio de tendencias del programa y que hoy el programa tiene ese estudio de tendencias y se hicieron esas comparaciones o esos estudios con universidades, de los planes de estudio para ver si nuestro programa tenía compatibilidad para hacer ese intercambio o poder hacer ese intercambio de internacionalización que hoy en día piden los currículos y nuestro programa hoy sí lo tiene, porque es un programa renovado, un programa a la vanguardia de las exigencias del ministerio. (Participante 4, Universidad de la Guajira, Docentes)

Se presentan a continuación las actividades lideradas por el programa de manera sintetizada:

Figura 22

Actividades de internacionalización adelantadas por el programa de Licenciatura en Educación Infantil, desde la perspectiva de docentes de la Universidad de la Guajira



Se indagó con los docentes sobre las competencias requeridas por los profesores del siglo XXI. Frente a las competencias técnicas, los profesores deben contar con conocimiento de la práctica docente, reconocer la historia de su territorio como lugar ancestral multiétnico y multicultural, así como deben dominar el aspecto teórico de la pedagogía y didáctica. Entre las competencias transversales mencionadas por los docentes, resaltan la innovación, el dominio del inglés, la habilidad de aprender a aprender, el manejo de procesos investigativos, altruismo y dominio de las TIC. En cuanto a las competencias blandas, se observan la inteligencia emocional, resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación efectiva, competencia intercultural, entre otros.

También resalta el valor de la proactividad como motor general del quehacer docente:

Ay sí, que sea proactivo, que trascienda más allá, que se empodere de teoría, de la práctica, de los procesos académicos investigativos, que ante todo no que nos vayan a ser corruptos, sino que también desde la academia enseñarles que también cuando

uno comete actos que van en contra de todo también uno hacer corrupción en la academia. (Participante 1, Universidad de la Guajira, Docentes)

La integralidad, la honestidad y la capacidad de análisis también se evidencian entre las competencias mencionadas:

Más que todo la competencia que debe tener profesional, tiene que ser ante todo innovador, tener esas competencias integrales que lo ayuden a él a resolver esos problemas que se le presenten en su diario vivir, ¿cómo qué? un profesional que sea muy analítico, muy crítico, muy responsable, en lo que de pronto va a adquirir y muy honesto. Porque ante todo tenemos que ser honestos para poder seguir avanzando. (Participante 4, Universidad de la Guajira, Docentes)

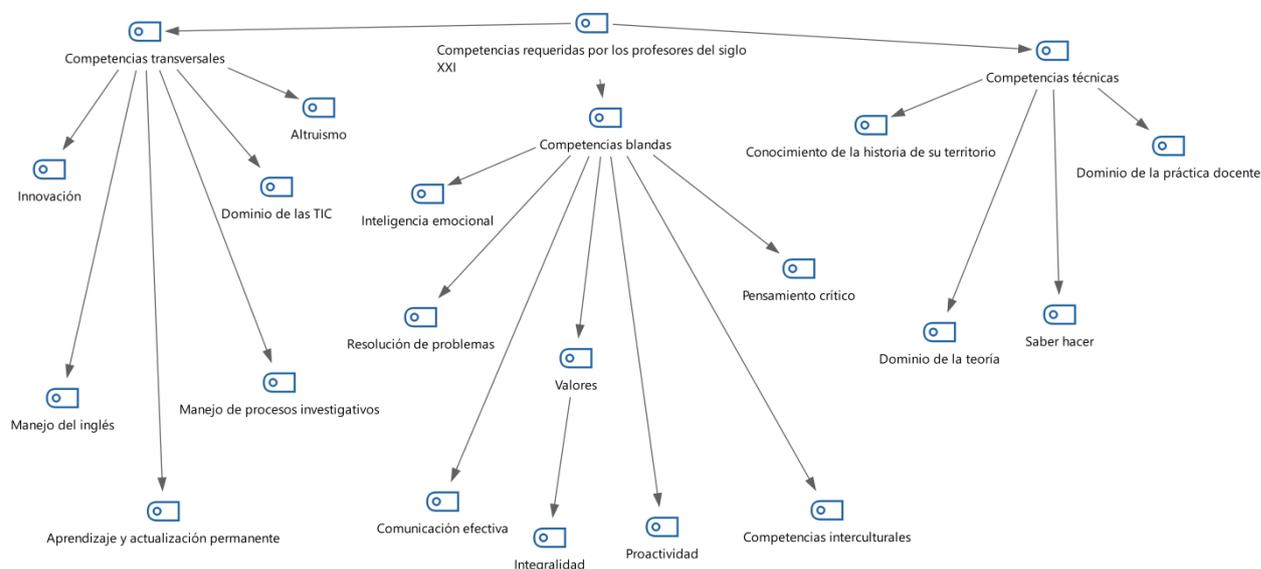
Ante todo, los docentes deben dominar una segunda lengua y ser “humanos” o empáticos frente a los problemas que puedan presentar sus estudiantes:

Él necesita eso yo digo, tener otro idioma y ser [...] y como le venía diciendo, ser de pronto muy humano con esa persona que de pronto ese día no presento ese trabajo. (Participante 8, Universidad de la Guajira, Docentes)

Se presenta red semántica sobre las competencias requeridas por los docentes del siglo XXI, desde la mirada de los docentes de la Universidad de la Guajira:

Figura 23

Competencias requeridas por los profesores del siglo XXI, desde la perspectiva de docentes de la Universidad de la Guajira



8.3.2.2 Internacionalización curricular: Acciones lideradas por los docentes de la Universidad de la Guajira

La segunda parte de la entrevista se enfocó en las acciones de internacionalización curricular adelantadas por los docentes de la Universidad de la Guajira. En cuanto a las metodologías docente se observa el uso de pedagogías activas, como clases colaborativas, la lúdica, debates, visitas a colegios y rutas de observación. Se transfieren buenas prácticas pedagógicas identificadas de otras latitudes, así como se trabaja con los imaginarios de niños de otros países y contextos. Se usan las videoconferencias para facilitar el proceso de aprendizaje, así como trabajos comparados y el análisis de teóricos y enfoques internacionales:

Bueno, realmente a mí me encanta, eso es variado pero a mí me encanta la estrategia o la metodología vivencial porque yo le doy, estoy ubicada en el campo socio humanístico, que tiene que ver mucho con el ser, con el crecimiento personal, entonces esas son materias que conducen o que llevan a la vivencia porque si tú no lo vives o no lo practicas o no lo experimentas no lo vas a, o sea el aprendizaje tiene que ser significativo, y para ser significativo tengo que tocar lo que más te interesa que es tu

persona, entonces esa es, pero no quiere decir que no hay clases magistrales, que no hay clases colaborativas, tiene que ser también dinámico porque todas no puede ser lo mismo, hay que variarlas al estudiante para que el estudiante se pueda sentir encantado. (Participante 7, Universidad de la Guajira, Docentes)

Se resalta la importancia de referentes internacionales en las clases:

De hecho a mí me gusta proyectarle mucho a ellos la educación de Finlandia, el modelo pedagógico de Reggio Emilia, que es un modelo exclusivo para la educación infantil. Entonces yo pienso que cuando uno trae al aula esos componentes que son internacionales, pues es una manera de dinamizar el proceso. (Participante 2, Universidad de la Guajira, Docentes)

El desarrollo de competencias interculturales se fomenta principalmente desde el mismo contexto en el que se encuentra ubicada la IES, promoviendo una pedagogía y un currículo con enfoque multiétnico y multicultural, basado en el reconocimiento de la cultura de los pueblos ancestrales:

Nuestra universidad casi la mitad o creo que el 80% es indígena, kogui, arhuacos, están casi la mayoría es de etnias, creo que la cultura..., aquí todos nos respetamos teniendo en cuenta esa identidad propia que cada uno tiene y creo que desde ahí el respeto ante todo de cada cultura y el respeto no solamente a la cultura, sino el respeto a que cuando tú hables se respete lo que tú digas, independientemente de que estés desenfocado, independientemente de que no sea lo que es, pero creo que ante todo respetar en todo lo integral. (Participante 4, Universidad de la Guajira, Docentes)

Se presenta a continuación red semántica sobre las metodologías docente y el desarrollo de competencias interculturales desde la perspectiva de docentes de la Universidad de la Guajira:

Las redes, porque el estudiante utiliza mucho las redes para consultar, pero la universidad cuenta creo que con 2, 3 plataformas especializadas en biblioteca, y ellos a veces consiguen cosas ahí pero muchas veces utilizan lo más común, Google, y otras similares, pero bueno a pesar de que ellos cuentan con esas bibliotecas virtuales, no los obligo a que lo consigan en esas bibliotecas virtuales sino que simplemente preparen su conferencia y, ellos de esa manera utilizan las redes. (Participante 6, Universidad de la Guajira, Docentes)

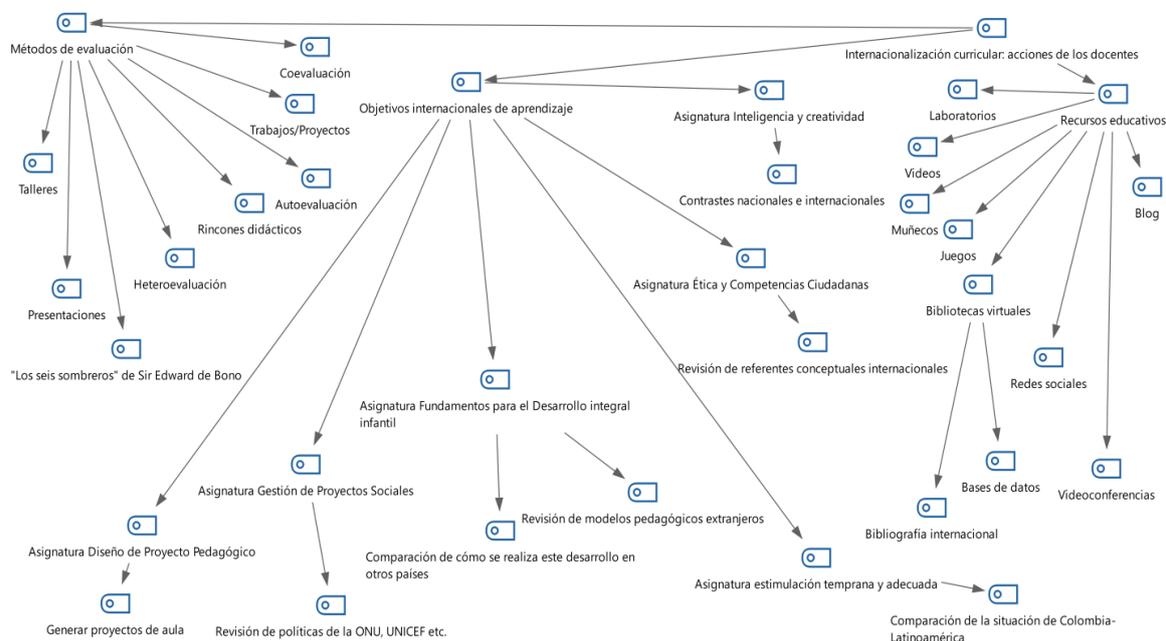
En cuanto a los objetivos de aprendizaje internacionales, en las asignaturas se trabaja principalmente con comparaciones internacionales. Por ejemplo, en la asignatura “Fundamentos para el Desarrollo Integral Infantil”, se revisan modelos pedagógicos exitosos internacionales, y comparaciones de cómo se gestiona el desarrollo infantil en otros países. También se toman como referentes las políticas y lineamientos frente a la educación y el desarrollo de la niñez, de organismos internacionales como UNICEF, la ONU, entre otros:

Doy una que me parece vital y fundamental gestión de proyectos sociales, figúrate tú que les hablo de políticas sociales, de políticas públicas, de esos acuerdos y alianzas estratégicas que se establecen, de los programas que se adelantan primero, desde el objetivo del milenio, pasando por todos los organismos por ejemplo UNICEF, lo que es la ONU, la OEA. Las políticas de cada uno de los presidentes de nuestro país y direccionado para que ellas una vez que terminen su carrera, ellas puedan establecer alianzas estratégicas con organismos internacionales que fomenten buenas prácticas de estilos de crianza y que dentro de esos procesos ellos puedan lograr y visibilizarse como los futuros formadores de esta niñez, que exigen hoy por hoy en los marcos legales. (Participante 1, Universidad de la Guajira, Docentes)

Se observa en la siguiente red semántica los resultados de los recursos educativos medios de evaluación y objetivos de internacionales de aprendizaje propuestos por los docentes de la Universidad de la Guajira:

Figura 25

Recursos educativos, métodos de evaluación y objetivos internacionales de aprendizaje, desde la perspectiva de docentes de la Universidad de la Guajira



8.3.2.3 Sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización desde una perspectiva de docentes de la Universidad de la Guajira

El último apartado de la entrevista indagó sobre las sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización desde una perspectiva de docentes de la Universidad de la Guajira.

En cuando al proceso enseñanza-aprendizaje, se sugiere generar más oportunidades de movilidad entrante y saliente, así como eventos académicos internacionales. Igualmente se propone dinamizar los intercambios mediados por las TIC, impulsar la presentación de ponencias con expertos internacionales en el campus o mediadas por las TIC y la transferencia en clase de experiencias internacionales:

Ante todo hacer esos intercambios académicos que son los que enriquecen más tanto a los estudiantes, como los docentes, además de eso tratar más de hacer eventos académicos donde puedan traerse ponentes internacionales y no solamente ponentes, sino también estudiantes que puedan venir a compartir todo ese aprendizaje adquirido dentro de sus universidades. Entonces, pienso que eso sería como las 3 estrategias

que se pueden hacer para hacer la internacionalización y además de eso los docentes también tienen que tratar de hacer como esos intercambios, esos enlaces con redes académicas donde se consiguen todas esas relaciones con profesionales que nos ayudan a nosotros a abrir más nuestro conocimiento y a tener una idea más abierta de conceptos ya adquiridos o ya estudiados e investigados. (Participante 4, Universidad de la Guajira, Docentes)

En cuanto al desarrollo de una conciencia intercultural, se propone impulsar las pasantías e docentes y estudiantes y las transferencias de conocimiento frutos de estas movilidades:

Intercambios, que haya intercambios y que haya dialogo de saber, conversatorio, que se dé todo esto y que la universidad se mueva en esa parte también que nos hace falta, de utilizar los medios masivos de comunicación para dar a conocer todo lo que tenemos. (Participante 1, Universidad de la Guajira, Docentes)

Para integrar resultados de investigaciones internacionales a las clases, los docentes sugieren incluir en cada asignatura análisis de expertos extranjeros, ponencias de estudiantes en congresos, más producción con pares internacionales y que los estudiantes tengan las oportunidades de atender eventos internacionales con ponencias:

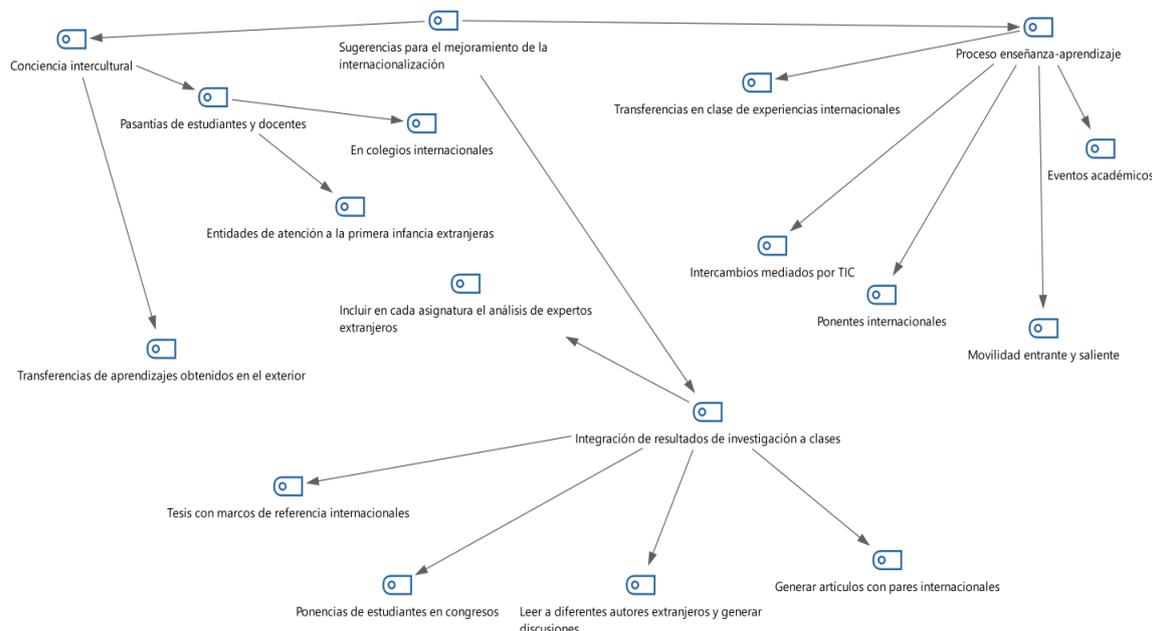
Pues yo lo hago desde mi experiencia, tengo en cuenta ese contexto internacional en este caso convoco a la facilidad que tenemos a la mano de cómo se están haciendo, lo novedoso que se está llegando en este caso estamos hablando de la primera infancia y de cómo manejarlo. Y siempre estas estrategias dentro del aula de clase con la asignatura lo estamos encaminando a que va a llegar ese futuro. Es decir, yo les digo vamos a hacer tal cosa porque quién quita que salgamos a presentar nuestras actividades. (Participante 9, Universidad de la Guajira, Docentes)

Se presenta a continuación red semántica con las sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización desde el proceso enseñanza-aprendizaje, la integración de resultados de investigación a clases y la conciencia intercultural en la Universidad de

la Guajira:

Figura 26

Sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización: proceso enseñanza-aprendizaje, integración de resultados de investigación a clases y conciencia intercultural en la Universidad de la Guajira



En cuanto al mejoramiento de cara a métodos de evaluación, se propone promover más coloquios internacionales, así como proyectos de investigación y tesis con componentes internacionales:

Una manera de evaluarlo podría ser en la construcción de sus monografías de grados o de investigación, porque en una consulta bibliográfica, cómo ellas acceden a interesarse por los autores internacionales, pedagogos internacionales y el uso de esa información es una manera de evaluarlos. Pero también podría ser esa actitud crítica, propositiva de las estudiantes frente a esas lecturas, frente a esos entornos y teorías internacionales. (Participante 2, Universidad de la Guajira, Docentes)

Igualmente los docentes proponen acciones que pueden ser adelantadas por los liderazgos institucionales, para avanzar en los procesos de internacionalización. Entre estas propuestas resalta la necesidad de disponer más recursos para la internacionalización, aumentar las oportunidades de movilidad internacional, gestionar

por cooperación internacional apoyos para proyectos de la IES, organizar más eventos y congresos internacionales, así como visibilizar buenas prácticas de internacionalización:

Bueno, lo que estábamos hablando, que se trata es de aumentar el número de intercambios, buscar que las personas traigan sus experiencias, de realizar más congresos, más eventos internacionales, colectivos. (Participante 6, Universidad de la Guajira, Docentes)

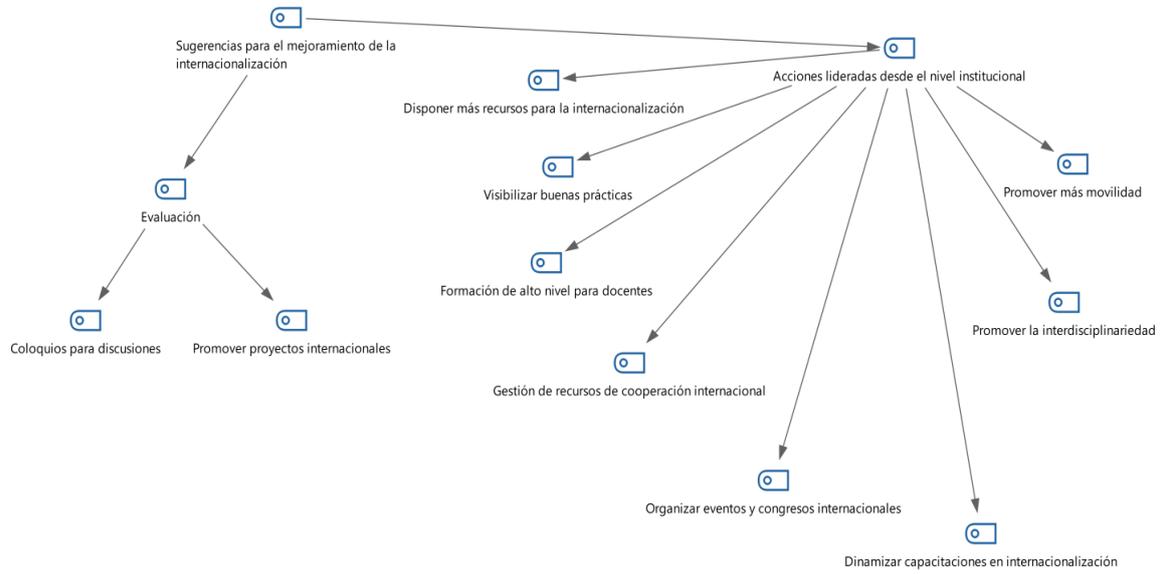
Se debe fomentar asimismo la sensibilización frente a la internacionalización en la población de la IES, por medio de capacitaciones y otras estrategias:

Bueno, que haya como más charlas, que sensibilicen, que haya carteles, que... Nosotros tenemos emisora, nosotros tenemos redes sociales donde hay personas, que de pronto cuando uno le habla internacionalización de pronto ignora todo bagaje que abraza esta temática. Comenzar a explicarle como de lo particular a lo general para que ya ellos vayan como que internacionalización se vayan afianzando, se adecuen esa temática y de dónde proviene, cuáles son esos parámetros, cuál es el incentivo, la razón de ser, su importancia. (Participante 8, Universidad de la Guajira, Docentes)

Se presenta a continuación red semántica sobre el mejoramiento de la internacionalización enfocado a métodos de evaluación y acciones lideradas por el nivel institucional, según lo recogido con docentes de la Universidad de la Guajira:

Figura 27

Sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización: evaluación y acciones lideradas desde el nivel institucional en la Universidad de la Guajira



Capítulo 9. Discusión, conclusiones e implicaciones

Después de haber visto en el capítulo anterior los resultados de investigación de la presente tesis doctoral, se redactan las conclusiones con base a los objetivos de investigación.

Seguidamente se exponen las limitaciones de la presente tesis doctoral y la respectiva prospectiva de investigación para futuros estudios de esta temática.

Por último, se redactan las implicaciones de este estudio. Se inicia con las implicaciones dirigidas a instituciones objeto de estudio y los programas, con recomendaciones para la internacionalización curricular de Licenciaturas de Educación Infantil, así mismo se exponen finalmente las implicaciones para instancias de apoyo como la Oficina de Relaciones Internacionales.

9.1 Discusión y conclusiones

Objetivo 1: Identificar lineamientos de internacionalización, así como herramientas curriculares, pedagógicas y servicios de apoyo que dinamicen la misma, en las Licenciaturas en Educación Infantil en las IES priorizadas, examinando documentos institucionales

Si bien ambas instituciones cuentan con documentos institucionales que soportan el proceso de internacionalización desde las políticas de las IES, no se observa cómo los lineamientos institucionales se articulan con los objetivos de internacionalización de los programas académicos. Igualmente, se deben relacionar las metodologías de enseñanza-aprendizaje con la estrategia pedagógica institucional y los lineamientos de internacionalización. Se recomienda relacionar el proceso de autoevaluación de las instituciones con un sistema que garantice la calidad de los procesos de internacionalización por medio de mediciones y evaluaciones cíclicas; dicho sistema deberá ser conocido y adoptado por los diversos actores de la internacionalización en las instituciones. Se debe revisar el impacto que están teniendo los servicios de internacionalización en la comunidad académica; en los estudiantes la

internacionalización, según lo observado en las IES objeto de estudio, apoyará al desarrollo de competencias que complementen su formación de manera integral; en el caso de los docentes los servicios de internacionalización deberán articularse con los planes de desarrollo profesoral de las instituciones. Desde las políticas institucionales se debe continuar fortaleciendo la movilidad, el aprendizaje lenguas extranjeras, las actividades extracurriculares de internacionalización en casa. Igualmente desde estas instancias se deben crear las bases que permitan la internacionalización en el aula por parte de los docentes.

CECAR:

Objetivos de Internacionalización

Al revisar el caso de CECAR, según lo establecido en el PEI, la internacionalización es un proceso transversal a las funciones misionales, el cual impacta las dimensiones interculturales e internacionales de los programas, reconociendo que la internacionalización es una herramienta clave para el desarrollo de su misión y un motor para el alcance de la visión institucional. Igualmente se observa que el Plan de Desarrollo le apunta a establecer alianzas con entidades públicas y privadas de índole local, nacional e internacional (CECAR, 2017b). Asimismo se hace énfasis en la generación de la estructura y procesos que garanticen la implementación de la internacionalización. Esto se relaciona con lo expuesto por Knight (2004), quien indica que se deben crear políticas que apoyen la inclusión de la internacionalización a las funciones sustantivas de la institución y a programas que dinamicen la internacionalización.

Sin embargo, al revisar los Objetivos de Internacionalización del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, se evidencia que varios de éstos son tomados del plan de acción vigente de la IES y hacen falta objetivos de internacionalización claros para el programa, que se articulen con los lineamientos expuestos en los documentos rectores institucionales.

Lineamientos curriculares

CECAR genera y actualiza sus currículos con base a las tendencias actuales de las disciplinas y profesiones en contextos internacionales, generándose de esta forma estudios comparados entre programas similares de IES referentes internacionales, que puedan apoyar procesos de intercambio de personas. Asimismo, CECAR apoya la flexibilidad curricular como un componente de transversal a la internacionalización, aportando a la formación integral de los estudiantes con proyección global (CECAR, 2017a). Esto se relaciona con lo expuesto por Peña (2019), quien explica que los currículos deben adaptarse a los desafíos y retos nacionales, internacionales, intersectoriales e interinstitucionales. Desde el Plan de Desarrollo, se fomenta la modernización curricular en consonancia con la formación integral de los estudiantes y asegurando la interdisciplinariedad y flexibilidad, actualizando el currículo a los requerimientos del entorno, necesidades de la internacionalización y las dinámicas propias de las disciplinas (CECAR, 2017b). Sin embargo, no es claro como la flexibilidad curricular, en la cual se hace un especial énfasis en estos lineamientos se ve aterrizada en la construcción y actualización curricular. No se observan asignaturas que directamente cuenten con componentes internacionales, más allá de las asignaturas dispuestas para el aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo cual se determina que la internacionalización curricular se da principalmente a nivel microcurricular y extracurricular. Se deben buscar formas de aterrizar estos lineamientos de flexibilidad y de inclusión de componentes internacionales e interculturales en la forma de resultados de aprendizaje internacionales e interculturales, tal y como lo expone la Guía para la Calidad de la Internacionalización (Consortio Europeo de Agencias de Acreditación, 2017) y el Decreto 1330 del 2019 del Ministerio de Educación de Colombia.

Metodologías de enseñanza

Las metodologías de enseñanza se encuentran entre las categorías propuestas por Leask (2009), como indicadores para la internacionalización curricular. Dentro de los lineamientos institucionales, se observa que la base pedagógica en CECAR se

fundamenta en el modelo socio-cognitivo y socio-formativo, partiendo como base de la formación de ciudadanos con proyección nacional e internacional y en diálogo con lo global, donde el estudiante se auto-reconoce como un actor para el desarrollo social y económico de su entorno. Para esto se usan metodologías que fomenten la interacción horizontal entre el docente y sus estudiantes, favoreciendo el trabajo interdisciplinario y teniendo en cuenta los saberes previos de los estudiantes (CECAR, 2020a). En el proceso formativo, también juegan un rol importante según los lineamientos, el uso de las tecnologías de la información para la formación. Cabe resaltar que según la Guía para la Calidad de la Internacionalización (Consortio Europeo de Agencias de Acreditación, 2017), las metodologías de enseñanza-aprendizaje y los ambientes de aprendizaje, deben coadyuvar al alcance de los resultados de aprendizaje internacionales e interculturales. Desde el Plan de Desarrollo se impulsa la implementación de las TIC para los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como se insta a virtualizar las asignaturas, para fomentar la adquisición de las competencias en el manejo de las tecnologías de información por parte de docentes y estudiantes (CECAR, 2017b). Resalta que a nivel microcurricular, los docentes trabajan con estrategias innovadoras como las clases espejo con aliados ubicados en otras latitudes, así como se apoyan de otras herramientas TIC para facilitar la formación, como videos, blogs de expertos internacionales, software entre otros. Sin embargo, se debe crear una estrategia pedagógica que articule el modelo socio-cognitivo y socio-formativo con los objetivos de internacionalización de la institución y aquellos que se generen para los programas. Asimismo las metodologías de enseñanza deberán responder a resultados de aprendizaje internacionales e interculturales.

Desarrollo de estudiantes

En cuanto a los lineamientos para el desarrollo de los estudiantes, se observa que el PEI fomenta la formación integral de los estudiantes cecarenses, por medio de

métodos y herramientas que apoyan la actualización curricular, favoreciendo la interdisciplinariedad y flexibilidad en la formación. Según el perfil del estudiante expuesto en el PEI, el estudiante cecareño debe reconocer su identidad propia, la cual estará en diálogo con lo regional, nacional y global, así como deberá contar con competencias en idiomas extranjeros (CECAR, 2017a). Esto se relaciona con lo expuesto por parte de De Zan et al. (2011), quienes exponen la relevancia de usar la internacionalización para el desarrollo de competencias en los estudiantes y empoderarlos de este modo para poder trabajar en entornos diferentes al propio y multiculturales. Se observa que el programa cuenta según lo expuesto con cuatro estrategias importantes para el desarrollo de los estudiantes: el fortalecimiento del inglés como lengua extranjera, desarrollo de competencias en el uso de las tecnologías de información para la formación, la realización de pasantías, las cuales pueden realizarse igualmente tanto a nivel nacional como internacional, así como la investigación formativa. Por medio de la investigación formativa, se desea impulsar asimismo, la participación en eventos como congresos y seminarios internacionales (CECAR, 2019). Estas estrategias son pertinentes y se vinculan con lo expuesto en el Decreto 1330 de 2019 para el aseguramiento de la calidad de programas en la Educación Superior colombiana. Sin embargo, al hablar de “integralidad” no queda claro cuáles son esas competencias que CECAR quiere desarrollar en sus estudiantes, ni cuál es la estrategia curricular particular para el desarrollo de las mismas. Asimismo, es pertinente establecer métodos de evaluación para revisar el avance y desarrollo de estas competencias en los estudiantes.

Desarrollo de docentes

El Plan de Desarrollo expone la importancia de la capacitación, actualización y la formación de alto nivel para los docentes, con el fin de fortalecer la calidad educativa. Igualmente se insta a generar programas y proyectos que permitan cualificar a los docentes en una segunda lengua (CECAR, 2017b). Desde el PEP se propone la realización y participación en congresos internacionales, así como la articulación de

los docentes del programa en proyectos de investigación internacionales, que puedan impulsar la publicación conjunta de artículos, libros y demás producción científica. También se observa la importancia de la movilidad docente de cara a procesos de intercambio y transferencia de conocimiento, así como la interacción de docentes en redes internacionales (CECAR, 2019). Cabe resaltar que según lo expuesto en la Guía para la Calidad de la Internacionalización (Consortio Europeo de Agencias de Acreditación, 2017) el personal docente debe contar en el mejor de los casos con experiencia internacional, deben dominar idiomas extranjeros y contar con competencias interculturales. Similar a la investigación realizada por Milligan Sippel (2017), no es claro como estas estrategias institucionales de desarrollo docente están transformando la internacionalización de las áreas misionales, en especial del currículo. Se requiere en este sentido un plan de desarrollo docente articulado con los objetivos de internacionalización de la IES y del programa, con productos o entregables por parte de los docentes, que tengan impacto en el desarrollo de la calidad de las funciones sustantivas.

Servicios de internacionalización

Los servicios de internacionalización promovidos son tanto la movilidad de docentes, así como los intercambios nacionales e internacionales tipo pasantía en los estudiantes, con el fin de fortalecer la integralidad en la formación, así como la gestión y organización de eventos internacionales, de los cuales se puedan beneficiar los miembros de los programas académicos. Los servicios que se promueven principalmente desde el PEI además de las mencionadas movilizaciones, son las actividades de internacionalización en casa, las cuales principalmente están dirigidas a estudiantes y fomentan la interacción de éstos con pares en otras latitudes por medio de las TIC; estas actividades de intercambio virtual también se ofrecen para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo se fomenta la participación en redes académicas internacionales para estudiantes y docentes (CECAR, 2017a). Siguiendo

esta idea, Cantu (2013) expone que los servicios para la internacionalización pueden incluir asesoramiento, ayuda financiera, etc. Los servicios ofrecidos son pertinentes pues le apuntan a dos aspectos importantes de la internacionalización curricular: la movilidad y las actividades de internacionalización en casa. Sin embargo, no está claro cómo estas estrategias de movilidad e internacionalización están permeando a la comunidad estudiantil y el impacto que está teniendo en su proceso formativo. También es necesario articular estos servicios a los planes de desarrollo de los docentes.

Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización

Por último, al revisar la información con respecto a la categoría aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización, se evidencia que el sistema de autoevaluación de CECAR cuenta con dos dimensiones, la académica y la administrativa; dentro de los objetivos de la IES incluidos dentro del PEP, se observa la importancia de realizar procesos de autoevaluación en el programa de forma cíclica, con fines a la acreditación del mismo, sin embargo en el año 2019, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil apenas estaba realizando su primer proceso de autoevaluación y aún no contaba con resultados (CECAR, 2019). Desde el PEI se fomenta una cultura de calidad y una autoevaluación permanente de los procesos de la institución, así como de los programas académicos, con fines a la acreditación institucional y de programas. Igualmente el PEI expone que una garantía de la calidad es el fomento a la formación integral con enfoque interdisciplinario, internacional y partiendo de la flexibilidad curricular, la cual le apunta a la generación de graduados capaces de transformar sus entornos (CECAR, 2017a). Esto se relaciona con lo expuesto por parte de Moctezuma-Hernández y Navarro-Cerda (2011), quienes explican que gracias a la internacionalización de la Educación Superior, se han impulsado los procesos de autoevaluación tanto internos como externos, de cara al mejoramiento de la calidad de la educación.

Sin embargo, no se puede determinar cómo el sistema de autoevaluación se relaciona con un proceso de aseguramiento de la calidad cíclico de la internacionalización, ni cómo responde a los objetivos de internacionalización de la IES. En este sentido se requiere vincular a los procesos de internacionalización con el sistema de autoevaluación de la IES, así como con sistemas de información y evaluación coherentes que fundamenten esta articulación y permitan la generación de planes de mejoramiento de manera cíclica, con el fin de poder alcanzar los objetivos de internacionalización de la IES y de los programas.

Universidad de la Guajira:

Objetivos de internacionalización

En el caso de la Universidad de la Guajira, se recoge en el Proyecto Educativo Institucional que se cuenta con un proyecto educativo de frontera, donde hay una relación estrecha con el vecino país de Venezuela. Este proyecto educativo cuenta con la interculturalidad y lo internacional como elementos transversales a los procesos de integración binacional. Asimismo la universidad se entiende como un escenario formativo multiétnico, multilingüe y multicultural, con la presencia de la etnia Wayuu en la zona. Hudzik (2015) expone que una de las motivaciones para internacionalizar una IES es el desarrollo de la interculturalidad, lo cual es el caso de la Universidad de la Guajira. Desde los lineamientos institucionales se propone la internacionalización curricular, los convenios y la cooperación internacional, así como la movilidad y la internacionalización de la investigación y la extensión (Universidad de la Guajira, 2017). Según la política de internacionalización se propone la inclusión de la dimensión internacional en la calidad académica y la docencia, la multiculturalidad, el multilingüismo y la herencia wayuu, la visibilidad científica internacional y el desarrollo de procesos institucionales que soporten la internacionalización por medio de sistemas y mecanismos de gestión de la información, así como el posicionamiento y relación

con el entorno. Esto se articula con lo expuesto por Hill y Green (2008), quienes indican que las instituciones de Educación Superior deberán comprometerse con el mundo alrededor de ellas por medio de alianzas, logrando una perspectiva global en la educación que imparten y articulando lo local con lo global. Sin embargo, no es claro cómo estos lineamientos institucionales son aterrizados en objetivos de internacionalización para los programas académicos, que respondan a las políticas y proyecciones institucionales.

Lineamientos curriculares

Los Lineamientos Curriculares internacionales en la Universidad de la Guajira le apuntan a la implementación de programas en colaboración internacional, el aumento de las materias con contenido internacional, así como el incremento del uso de la bibliografía internacional en las asignaturas. Igualmente se proyecta la participación de docentes extranjeros en asignaturas, el diseño de planes de estudio bajo estándares y referentes internacionales y la colaboración con docentes extranjeros para impartición de contenidos programáticos. Desde los Lineamientos curriculares internacionales del programa, se propone una pedagogía para la interculturalidad, que tenga en cuenta el contexto multiétnico y multicultural, además la situación de frontera, en la cual se encuentra inmerso el programa. Asimismo fundamenta su currículo en la flexibilidad, lo cual favorece la homologación de saberes obtenidos en el exterior fruto de movilidades y transferencias internacionales (Universidad de la Guajira, 2016b). No se observan asignaturas que directamente cuenten con componentes internacionales, se observa una asignatura denominada “Educación para la interculturalidad”, por lo cual se determina que la internacionalización curricular se da principalmente a nivel microcurricular (por la pedagogía para la interculturalidad y los componentes dictados por docentes internacionales) y a nivel extracurricular. Se deben buscar formas de fomentar la inclusión de componentes internacionales e interculturales en los resultados de aprendizaje internacionales e interculturales, tal y como lo expone la

Guía para la Calidad de la Internacionalización (Consortio Europeo de Agencias de Acreditación, 2017) y el Decreto 1330 del 2019 del Ministerio de Educación de Colombia. También se debe buscar la forma de incluir el inglés dentro del currículo del programa de Educación Infantil.

Metodologías de enseñanza

Las Metodologías de Enseñanza en la Uniguajira se basan en la innovación permanente, la cual permite a los docentes apoyar la integralidad en la formación de los estudiantes. Se proyecta una formación para la diversidad, alejándose de esquemas homogenizantes de enseñanza, atendiendo un contexto multiétnico y multicultural y apuntándole a la “formación para el desarrollo de la personalidad total” de los estudiantes (Universidad de la Guajira, 2017, p. 39). Según Beelen y Jones (2015), para la internacionalización en casa, la enseñanza y el aprendizaje internacional e intercultural en el campus nacional son el objetivo principal, lo cual se relaciona con el modelo de la Universidad de la Guajira. También se parte en esta institución del principio de la educación inclusiva, respetando costumbres autóctonas de la región, el bilingüismo, el fomento del aprendizaje de las tecnologías de la información para la formación, así como el desarrollo de investigaciones permitientes para el contexto. Desde el programa también se impulsan las innovaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, por medio de acciones de intercambio virtual de docentes y estudiantes, así como la inclusión de docentes internacionales, la discusión de casos foráneos y la gestión de asignaturas compartidas con instituciones en el exterior (Universidad de la Guajira, 2016a). Se concluye la necesidad de relacionar las metodologías de enseñanza con objetivos de internacionalización del programa y la estrategia pedagógica institucional, así como con los resultados de aprendizaje internacionales e interculturales correspondientes a las asignaturas.

Desarrollo de estudiantes

En cuanto al Desarrollo de estudiantes, se fomenta por medio de posibilidades de movilidad presencial o virtual, la creación de un sistema de becas y apoyos para la movilidad internacional a nivel de pasantía, cursos de verano, investigación entre otros. Se promueven actividades internacionales extracurriculares, así como el intercambio de experiencias con entidades y expertos internacionales, con el fin de acceder a conocimiento disciplinar de alto nivel. Asimismo el programa desea consolidarse como una opción para que estudiantes internacionales puedan realizar estancias en la Uniguajira, partiendo del principio de la reciprocidad (Universidad de la Guajira, 2016b). Esto se relaciona con lo expuesto en la Guía para la Calidad de la Internacionalización (Consortio Europeo de Agencias de Acreditación, 2017), donde se detalla que los estudiantes adscritos a los programas deben tener no solo la oportunidad de beneficiarse con aprendizaje intercultural e internacional, sino también a servicios que apoyen su experiencia, como las movilidades. Es importante que se pueda desarrollar el aprendizaje de lenguas extranjeras de una manera más expedita por medio del currículo; tampoco es claro cómo las movilidades y actividades internacionales e interculturales en el campus están generando un impacto en la formación integral de los estudiantes. Igualmente se deberá establecer inventario de competencias internacionales e interculturales a desarrollar en los estudiantes y cómo éstos podrán desarrollarlas durante su estancia en la IES.

Desarrollo de docentes

El Desarrollo de docentes se ve impactado por medio de convocatorias de formación de alto nivel en el exterior, programas de actualización docente internacionales, así como apoyos para el aprendizaje de lenguas extranjeras. También se fomenta la movilidad tanto presencial como virtual y en el marco de acciones de docencia e investigación. Por último se capacita a docentes y administrativos en el proceso de

homologación de saberes obtenidos en el exterior (Universidad de la Guajira, 2016a). También se propone capacitarlos en tendencias pedagógicas periódicamente, así como promover el apoyo para la divulgación de resultados de investigación en el exterior. Esto se vincula con lo solicitado por parte del Decreto 1330 de 2019 frente al desarrollo docente y la Guía para la Calidad de la Internacionalización (Consortio Europeo de Agencias de Acreditación, 2017). Se requiere para este caso igualmente un plan de desarrollo docente articulado con los objetivos de internacionalización de la IES y del programa, con productos o entregables por parte de los docentes, que tengan impacto en el desarrollo de la calidad de las funciones sustantivas.

Servicios de internacionalización

En cuanto a los Servicios de internacionalización para la Universidad de la Guajira, se evidencian programas para el aprendizaje de lenguas extranjeras y nativas, la organización de eventos internacionales en el campus, la creación de programas de movilidad para los diferentes estamentos en la IES que funcionen en doble vía, tanto para actividades académicas como de investigación y que cuenten con apoyos financieros de la universidad. También se evidencia dentro de los lineamientos la promoción de estancias lingüísticas en el exterior para la profundización en el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como el apoyo a los proyectos de cooperación internacional que gestionen docentes. Estos servicios se concentran principalmente en acciones de internacionalización curricular, la generación de alianzas para la gestión de recursos y oportunidades de cooperación que apoyen la formación integral de estudiantes, así como servicios de movilidad internacional y la promoción de actividades de internacionalización de la investigación y extensión. Sin embargo cabe resaltar la necesidad de fomentar una mayor profundización en el aprendizaje de lenguas extranjeras y nativas, al ser esto un requisito de los profesionales idóneos del siglo XXI, los cuales se adaptarán a su contexto y a las necesidades sociales (Fuentealba et al., 2019). Los servicios ofrecidos son pertinentes pues le apuntan a

dos aspectos importantes de la internacionalización curricular: la movilidad y las actividades de internacionalización en casa. Sin embargo no está claro cómo estas estrategias de movilidad e internacionalización están impactando a la comunidad estudiantil y la formación integral de la misma. Igualmente estos servicios de internacionalización deberán articularse con los objetivos y plan de desarrollo docente.

Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización

El Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización se garantiza por medio del diseño de planes de acción de internacionalización para cada facultad, así como de dos sistemas de información: uno para la gestión de proyectos de investigación y un segundo para realizar seguimiento a las actividades de internacionalización que se realicen en la IES y que permita monitorear los resultados tanto de la política como de los planes de acción de las facultades (Universidad de la Guajira, 2016a). También se fomenta una cultura del aseguramiento de la calidad por medio de jornadas de sensibilización frente a la autoevaluación y la articulación de planes de mejoramiento de los programas con la planeación y gestión institucional (Universidad de la Guajira, 2018). Esta cultura de la calidad es fundamentada en la autoevaluación y autorregulación permanente, que direcciona el quehacer del Programa de Educación Infantil y fomenta la creación de planes de mejoramiento con el fin de intervenir y subsanar debilidades (Universidad de la Guajira, 2016b). Estos lineamientos se articulan con lo expuesto por parte del Ministerio de Educación Nacional, el cual le apunta a que las instituciones deberán tener un sistema interno de aseguramiento de la calidad que pueda relacionar a todas las dependencias, procesos, actores comprendidos dentro de los marcos normativos de la institución (Ministerio de Educación Nacional, 2019b). Sin embargo, no es claro de qué manera el sistema de autoevaluación institucional se articula con un proceso de aseguramiento de la calidad cíclico de la internacionalización y su sistema de información, ni cómo responde a los objetivos de internacionalización de la IES. En este sentido se requiere

relacionar a los procesos de internacionalización con el sistema de autoevaluación de la IES, articulando los sistemas de información y generando evaluación coherentes que fundamenten esta articulación, con el fin de poder alcanzar los objetivos de internacionalización de la IES y de los programas. Este modelo deberá ser adoptado por todos los actores involucrados.

Objetivo 2: Analizar estrategias y programas institucionales con directivos de las instituciones y jefes de oficinas internacionales, que funjan como herramientas de apoyo a la internacionalización curricular en las Licenciaturas en Educación Infantil

Las instituciones objeto de estudio cuentan con estrategias de fomento como programas de apoyo a la movilidad, actividades extracurriculares de internacionalización en casa, formación en idiomas extranjeros entre otros, y desde los documentos rectores se observa la relevancia que tiene el proceso de internacionalización para las IES, el cual responde especialmente a los requerimientos del sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia y al contexto, como el de la Universidad de la Guajira, el cual está marcado por la interculturalidad y la situación de frontera. Sin embargo, la internacionalización curricular requiere de una articulación del trabajo entre directivos, administrativos y docentes para crear estrategias acordes y pertinentes con las necesidades y los contextos. De manera sistémica las actividades y programas adelantados deben responder de manera clara a los objetivos de internacionalización institucionales y servir a los programas; en este caso al programa de Licenciatura en Educación Infantil; no se evidencia con claridad cómo funciona esta articulación y alineación institucional. En ambas instituciones se hace necesario el uso de sistemas de información para la internacionalización que apoyen los procesos e autoevaluación de la internacionalización, para de esta forma identificar las debilidades y realizar los planes de mejora correspondientes. También se debe evaluar el impacto de las acciones de internacionalización en la población beneficiaria

de la misma.

CECAR:

Concepción de la Internacionalización y competencias requeridas por los profesionales del siglo XXI: Directivos de CECAR

CECAR se concentra según los directivos, desde la internacionalización, en desarrollar competencias en sus estudiantes para el mejoramiento de la inserción laboral. Se cuenta con una estrategia externa y una interna de internacionalización. La estrategia externa busca posicionar a CECAR como destino académico, lo cual se relaciona con lo expuesto por Sebastián (2013), quien indica que la internacionalización puede usarse para el fortalecimiento de la visibilidad y proyecciones internacionales de los profesores. La estrategia interna busca impactar a las funciones misionales de manera transversal. Desde las funciones sustantivas se le apunta al fortalecimiento de la calidad académica, enriqueciendo los procesos curriculares con flexibilidad y apalancándose con el relacionamiento internacional de los docentes. Esto se apoya principalmente en la movilidad internacional tanto de docentes como estudiantes en el marco de intercambios y pasantías, con bolsas y apoyos económicos. Es importante que existan estos apoyos, dado que según Bryła y Ciabiada (2014) una de las razones principales para no realizar movilizaciones internacionales son razones económicas. Sin embargo y teniendo en cuenta lo señalado por Leask (2015), que la internacionalización del currículo necesita una sólida base académica de negociación, liderazgo y apoyo, no es claro que rol y funciones cumplen cada uno de los diferentes actores administrativos de cara a los objetivos trazados como institución y su articulación con los planes de los programas académicos.

Estrategias y actividades de internacionalización: Directivos de CECAR

Se observa la relevancia de las alianzas para facilitar la internacionalización, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 como un gran articulador con las funciones sustantivas, insertando a la IES en un discurso global. En cuanto a

la internacionalización del currículo, se observa la importancia de la capacitación de los docentes, tanto en inglés como en el marco de capacitaciones a nivel internacional, así como actividades de internacionalización en casa, lo cual según lo expuesto por Almeida et al. (2018) puede servir como un medio para promover valores comunes y una comprensión más estrecha entre diferentes personas y culturas. Al observar la internacionalización de la investigación, se evidencian oportunidades de movilidad en el marco de pasantías internacionales y el apoyo para la asistencia con ponencias internacionales a congresos en las cuales también han participado docentes del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, así como la producción científica internacional. Al revisar la internacionalización de la extensión, se evidencian oportunidades de prácticas internacionales, voluntariado, eventos de extensión internacionales en el campus. Sin embargo, las actividades se observan como acciones aisladas y no como una estrategia articulada que responda a los objetivos de internacionalización de la institución, tal y como lo expone la Guía para la Calidad en la Internacionalización del Consorcio Europeo para la Acreditación (2017).

Servicios de internacionalización: Directivos de CECAR

El servicio más importante que ofrece la IES es la movilidad internacional tanto con apoyo institucional como con becas y el programa “voy contigo”, para preparar a estudiantes de cara a las experiencias internacionales. Cabe resaltar que Leutwyler y Meierhans (2011) explican la importancia de experiencias de movilidad internacional en los programas de formación de maestros, primeramente desde la perspectiva institucional, pues la participación de estudiantes en programas de intercambio fomenta la generación de lazos de cooperación arraigados con instituciones internacionales. Se observan otros servicios como eventos internacionales en el campus como modelos de las Naciones Unidas y ferias internacionales, así como clubes de conversación en el idioma inglés. En el caso de los docentes, se cuenta con servicios asociados a capacitaciones, donde se observa capacitaciones en inglés, formación de alto nivel, eventos internacionales en el campus, movilidad internacional,

así como apoyos a la investigación internacional. También los administrativos tienen oportunidades de participar en los eventos del campus. Se ofrece atención para toda la comunidad, que pueda tener dudas/preguntas sobre procesos de internacionalización. Los servicios ofrecidos por CECAR van acorde con lo expuesto por los lineamientos para el aseguramiento de la calidad en Colombia, sin embargo no es claro el impacto que están teniendo estos servicios en la población de CECAR y si efectivamente estos servicios y apoyos a la internacionalización ayudan al desarrollo de la competencias, tal y como se evidencia en los documentos institucionales.

Orientaciones para el mejoramiento de la internacionalización: Directivos de CECAR

Se deben mejorar dos aspectos centrales: procesos administrativos y de gestión curricular. Entre los procesos administrativos, se debe agilizar la firma y gestión de convenios, apoyar más oportunidades de movilidad, así como se deben realizar autoevaluaciones de los procesos de internacionalización, para el mejoramiento de la calidad del proceso. También se profundiza en la necesidad de fortalecer el bilingüismo en los docentes. Al revisar los aspectos a mejorar desde el currículo, es necesario generar esquemas que fortalezcan estrategias curriculares para cada una de las diferentes disciplinas, así como el intercambio virtual y la internacionalización en el aula. La formación docente permanente debe continuar, así como ampliar la visión de la pedagogía hacia enfoques globales, generando más investigación formativa con enfoque en las TIC. Esto se relaciona con lo expuesto por Peña (2019), quien explica que las IES y sus currículos deben adaptarse a los desafíos y retos nacionales, internacionales, intersectoriales e interinstitucionales. No es claro como desde CECAR se promueve desde la gestión de la internacionalización, la inserción sistemática de la IES y sus currículos para los retos globales. Se hace necesario favorecer procesos de autoevaluación cíclicos que permitan la generación de planes de mejoramiento de la internacionalización a diversos niveles: desde el escenario institucional, hasta el nivel

de los programas. Estas autoevaluaciones deben relacionarse y retroalimentarse mutuamente por medio de sistemas de información institucionales.

Universidad de la Guajira:

Concepción de la Internacionalización y competencias requeridas por los profesionales del siglo XXI: Directivos de la Universidad de la Guajira

Los directivos de la Universidad de la Guajira expresan que la estrategia de internacionalización institucional busca impactar las tres funciones sustantivas: docencia (currículo), investigación y extensión, por medio de instrumentos que favorecen la cooperación como alianzas basadas en la reciprocidad. El currículo busca promover el desarrollo de competencias globales en los estudiantes, se cuenta igualmente con esquemas de movilidad docente y estudiantil, así como una política de multilingüismo, teniendo en cuenta enfoque multiétnico y multicultural de la IES. Desde el aspecto de la investigación, se observa la relevancia de las investigaciones con aliados internacionales, las citas que están teniendo la producción académica de la IES, así como la presencia en eventos internacionales por medio de ponencias. Teniendo en cuenta lo expuesto por Villalón (2016), quien indica que existen estrategias organizacionales que buscan institucionalizar la internacionalización, generando normatividad, procedimientos y esquemas de planeación para el seguimiento correspondiente, no es claro en este caso, cómo los diversos actores se articulan entre sí y responden de manera conjunta a los objetivos de internacionalización de la IES. Asimismo, no se observa el uso de sistemas de información para la internacionalización que retroalimenten los procesos.

Estrategias y actividades de internacionalización: Directivos de la Universidad de la Guajira

Al revisar el aspecto curricular, se cuentan con unidades de apoyo en los programas académicos, quienes impulsan la internacionalización de los planes de estudio junto

con los docentes. Se gestionan acciones de movilidad para los profesores, enfocadas a la formación de alto nivel, así como se impulsa el desarrollo de competencias interculturales e internacionales en ellos y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En el caso de los estudiantes, éstos cuentan con oportunidades de movilidad en el marco de pasantías o intercambios académicos, así como clases espejo y ciclos de conferencias internacionales con docentes extranjeros, lo cual favorece al aprendizaje internacional. Desde la internacionalización de la investigación, se observa la gestión de congresos internacionales y la realización de pasantías de investigación, así como la participación en proyectos de investigación internacionales. Al revisar la internacionalización de la extensión, se evidencia la relevancia que tiene el centro de lenguas para el aprendizaje de inglés y el wayunnaiki (lengua de la etnia Wayuu presente en la Guajira) alineando la interculturalidad con el contexto propio, tal y como lo expone Yepes-Ocampo (2005); igualmente se incluyen iniciativas de español para extranjeros y prácticas empresariales internacionales, así como eventos internacionales en el campus como la “semana internacional”. Sin embargo y teniendo en cuenta lo expuesto por De Wit (2020) no se observa cómo se miden y evalúan los resultados de estas estrategias de manera cualitativa, por lo cual no se tiene la certeza de cómo estas acciones desarrollan la generación de una ciudadanía global, mejoramiento de las posibilidades de empleabilidad y el desarrollo de la calidad en investigación, formación y servicio a la comunidad.

Servicios de internacionalización: Directivos de la Universidad de la Guajira

Los servicios de internacionalización van más allá de la movilidad, para estudiantes se cuenta con un portafolio de becas, actividades internacionales en el campus y oportunidades para el aprendizaje del inglés ya sea desde el currículo o en el marco de cursos de extensión, teniendo en cuenta lo expuesto por Gacel-Ávila (2017), quien explica que el aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras es uno de los aspectos principales de la internacionalización de la Educación Superior. Para los administrativos, se socializa igualmente portafolio de becas de cooperantes, así como

seminarios y congresos internacionales o actividades de internacionalización en el campus. En el caso de los docentes, se cuenta igualmente con la socialización de un portafolio de becas, actividades internacionales en el campus, congresos y seminarios. Igualmente se cuenta con oportunidades de aprendizaje del inglés, planes de capacitación y la articulación a redes internacionales. A todos los miembros de la comunidad se les brinda asesoría, frente a procesos de internacionalización. Se debe revisar el impacto que están teniendo estos servicios en la población de la Universidad de la Guajira y si han acercado a la institución a los objetivos de internacionalización trazados por la misma. Se debe analizar la articulación entre los objetivos y los servicios planteados, tal y como lo expone la Guía para la Calidad en la Internacionalización del Consorcio Europeo para la Acreditación (2017).

Orientaciones para el mejoramiento de la internacionalización: Directivos de la Universidad de la Guajira

Desde los aspectos curriculares los entrevistados proponen impulsar la movilidad, las dobles titulaciones y el fortalecimiento de la capacitación docente sobre internacionalización. Se debe impulsar igualmente la internacionalización en casa, fomentando intercambios virtuales, el aprendizaje del inglés, la flexibilidad curricular y las asignaturas con componente internacional, tal y como exponen Beelen y Jones (2015), quienes indican que la enseñanza y el aprendizaje internacional e intercultural en el campus debería ser imperativo, independientemente si el aprendizaje de los estudiantes se ve reforzado por medio de la movilidad académica internacional. En cuanto a los procesos administrativos para mejorar, se requiere generar una mayor conciencia de la importancia de la internacionalización para administrativos y docentes, así como asignar más recursos para la movilidad y generar una mayor cantidad de alianzas para las IES. En cuanto a los procesos de investigación, se desea fortalecer la producción científica internacional y apoyar procesos de visibilidad científica en el exterior. Es necesario generar procesos de autoevaluación cíclicos que impulsen el mejoramiento de la calidad de la internacionalización articulándolos con el

modelo de autoevaluación institucional, los objetivos de internacionalización de la IES y las necesidades y requerimientos de los programas, tal y como lo exponen el decreto 1330 de 2019 y Guía para la Calidad en la Internacionalización del Consorcio Europeo para la Acreditación (2017).

Objetivo 3: Comprender cómo se realiza la internacionalización en el aula y en el proceso enseñanza-aprendizaje en las licenciaturas participantes en el estudio, desde una perspectiva docente

Las instituciones apalancan sus procesos de internacionalización en el aula especialmente por medio de estrategias basadas en las TIC, como lo son las clases espejo, videoconferencias, juegos en línea, redes sociales, etc. Asimismo los docentes se apoyan en pedagogías activas y en el uso de casos de estudio internacionales. De manera general, en ambas instituciones se debe trabajar en identificar competencias puntuales de los docentes del siglo XXI que deberán fortalecerse desde el currículo. Estas competencias también pueden desarrollarse con actividades de internacionalización en casa extracurriculares, pero enfocadas en programas de licenciatura (docentes en formación). Asimismo se deben trabajar planes de internacionalización para el aula, pues no existen y las metodologías docente utilizadas que impactan la internacionalización, son implementadas por iniciativa propia de los docentes y no respondiendo a ningún plan en concreto. Para esto, se requiere formación de los docentes en la implementación de procesos de internacionalización en el aula, así como planes que se articulen los objetivos de internacionalización del programa y de la institución. Por último, se deben fortalecer esquemas de movilidad enfocados para programas de licenciatura (docentes en formación), dónde éstos tengan la oportunidad de realizar pasantías internacionales en colegios, entidades prestadoras de servicios de la niñez, ONGs, entre otros, para contar con el manejo de las necesidades de la profesión docente desde contextos diversos y foráneos.

CECAR:

Concepción de la Internacionalización y competencias requeridas por los profesores del siglo XXI: Docentes de CECAR

Los docentes de CECAR del Programa de Pedagogía Infantil consideran que la internacionalización se da principalmente por medio de la internacionalización curricular, con acciones como las movilidades académicas, el aprendizaje de lenguas extranjeras y la interculturalidad. Se hace énfasis en las alianzas y en la posibilidad de generar investigaciones con pares internacionales. Para los docentes entrevistados, los profesores del siglo XXI, no solo deberán tener un conocimiento disciplinar fuerte, resaltando aspectos como el razonamiento cuantitativo sino que también deberán contar con competencias bandadas como la flexibilidad, habilidades para relacionarse y el pensamiento crítico. En cuanto a las competencias transversales los docentes tendrán un enfoque hacia la creatividad e innovación con vocación de servicio, capacidades investigativas, manejo del idioma inglés, así como dominio de las TIC. Referenciando a Schön y Sliwka (2014), para que niños y jóvenes puedan obtener la formación que necesitan en el siglo XXI se requieren maestros con experiencias internacionales que estén capacitados para entender los desafíos de la globalización y adaptarlos a su práctica docente; también se requiere que los docentes puedan ser innovadores y creativos, enfocándose a la solución de problemas (Criollo, 2018). Se recomienda identificar competencias clave a desarrollar por parte de los estudiantes (como la interculturalidad, la capacidad de trabajar en ambientes diversos, entre otras) que preparen a los docentes en formación para los desafíos del siglo XXI y generar adaptaciones curriculares correspondientes para facilitar la adquisición de estas competencias.

Internacionalización curricular: Acciones lideradas por los docentes de CECAR

Los profesores de CECAR usan frente a sus metodologías docente pedagogías activas, debates, así como referentes y comparaciones internacionales en las

asignaturas. Esto se relaciona con lo expuesto por Kobalia y Garakanidze (2010), quienes indican la necesidad de formar maestros equipados con el conocimiento para generar innovaciones de los procesos enseñanza-aprendizaje. En cuanto a las competencias interculturales, su desarrollo es apoyado por medio de clases espejo, el uso de casos internacionales para la formación y videoconferencias internacionales, entre otros. En cuanto a los recursos educativos, se observa el uso de bases de datos y bibliografía internacional en las clases, lecturas en una segunda lengua, así como las TIC, juegos en línea, blogs, videos, etc. Referenciando a Mikulec (2014) la internacionalización de la enseñanza tiene el potencial de impactar no solo a la comunidad global, sino a la comunidad local en la que trabajan los docente, dado que al incorporar perspectivas globales en la formación de docentes, las instituciones no solo impactan a los nuevos maestros, sino que, por extensión, a los estudiantes y las comunidades en las que van a servir. Si bien se relacionan diversas acciones adelantadas por los docentes en el aula, se observa que éstas se realizan por iniciativa propia y no responden a ningún plan para la internacionalización a nivel micro-curricular. Por lo cual se requiere que se trabaje un plan de internacionalización para el aula de acuerdo al modelo pedagógico de la IES. Este plan se articulará con los objetivos de internacionalización del programa, los resultados de aprendizaje de las asignaturas y los objetivos de internacionalización de la IES.

Sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización desde una perspectiva de docentes de CECAR

En cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde el programa académico, se deben adaptar los contenidos temáticos a la internacionalización, fomentar la integración de clases espejo en las asignaturas, las comparaciones curriculares internacionales y la vinculación de docentes extranjeros con cátedra. En las clases, los docentes proponen fortalecer el aprendizaje basado en proyectos, el uso de más bibliografía internacional y de comparaciones temáticas internacionales (casos o

iniciativas del exterior), así como ajustar el plan de aula a la internacionalización y tematizar aspectos como las migraciones de venezolanos a Colombia en las clases. También se sugiere dinamizar las oportunidades de pasantías internacionales, especialmente en colegios; esto se relaciona con lo expuesto por Larsen y Searle (2017) quienes explican que las oportunidades de movilidad internacional orientadas para maestros en formación, pueden ser clave para la adquisición de competencias y habilidades que favorezcan a su labor docente. Por lo cual se hace necesario fortalecer esquemas de movilidad enfocados en las disciplinas, en este caso, a los docentes en formación, así como la adaptación de contenidos temáticos a la internacionalización, empoderando y capacitando a los docentes como articuladores clave de la internacionalización en los ambientes de aprendizaje.

Concepción de la Internacionalización y competencias requeridas por los profesores del siglo XXI: Docentes de la Universidad de la Guajira

Según los docentes entrevistados, la internacionalización en la Universidad de la Guajira se presenta por medio de acciones de movilidad, como los intercambios académicos o las pasantías de investigación. La movilidad es clave según explican Leutwyler y Meierhans (2011) en los programas de formación de maestros, pues la participación de estudiantes en programas de intercambio fomenta la generación de experiencias para la internacionalización curricular y genera lazos de cooperación entre facultades de educación. También se reportan capacitaciones en internacionalización para docentes, oportunidades de formación de alto nivel en el exterior y eventos internacionales. Igualmente se evidencian congresos internacionales, investigaciones en conjunto con cooperantes extranjeros, así como convocatorias internacionales de CTI, y para la función de extensión, se enfatiza en las oportunidades de aprendizaje de idiomas, por medio de la Escuela de Lenguas, entre éstos resaltan el inglés y el wayuunaiki.

Al revisar las competencias requeridas por los profesores del siglo XXI, los profesores deben contar con conocimiento de la práctica docente, reconocer la historia de su

territorio como lugar ancestral multiétnico y multicultural, así como deben dominar el aspecto teórico de la pedagogía y didáctica. Entre las competencias transversales mencionadas por los docentes, resaltan la innovación, el dominio del inglés y dominio de las TIC tal y como lo expone Pineida (2011), quien indica que se requiere un conocimiento y entrenamiento permanente en el uso de las tecnologías de la información como una herramienta para impartir el proceso enseñanza-aprendizaje y conectar lo que sucede en las barreras institucionales con lo externo y foráneo. Entre las competencias blandas, se evidencian competencias como la inteligencia emocional, resolución de problemas, competencia intercultural, entre otros. En este caso se recomienda igualmente identificar competencias clave a desarrollar por parte de los estudiantes (como la capacidad de trabajar en ambientes diversos, resolución de problemas entre otras), que preparen a los docentes en formación para los desafíos del siglo XXI y generar adaptaciones curriculares correspondientes para facilitar la adquisición de estas competencias.

Internacionalización curricular: Acciones lideradas por los docentes de la Universidad de la Guajira

Principalmente se usan pedagogías activas, como clases colaborativas, debates y rutas de observación. Se observa el uso de las videoconferencias para facilitar el proceso de aprendizaje, así como trabajos comparados y el análisis de teóricos y enfoques internacionales. Los recursos educativos utilizados son diversos y van desde blogs, videos, juegos, hasta bases de datos y redes sociales. También se toman como referentes las políticas y lineamientos frente a la educación y el desarrollo de la niñez, de organismos internacionales como UNICEF, la ONU, entre otros. Teniendo en cuenta lo expuesto por Lourenço (2018), se hace necesario para lograr un proceso de transformación de los programas de formación de maestros de cara a la internacionalización curricular, el empoderamiento de los docentes, apalancándose por medio de espacios de trabajo académico multidisciplinario entre docentes e integrando

a la práctica docente más metodologías transformadoras y emancipadoras, como la investigación-acción participativa. En todo caso, se debe crear una estrategia de internacionalización en el aula de acuerdo al modelo pedagógico existente, por medio de planes generados para las asignaturas que se articulen con los objetivos de internacionalización del programa y de la IES.

Sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización desde una perspectiva de docentes de la Universidad de la Guajira

Se propone generar más oportunidades de movilidad entrante y saliente, así como eventos académicos internacionales. Igualmente se sugiere dinamizar los intercambios mediados por las TIC, impulsar la presentación de ponencias con expertos internacionales en el campus o mediadas por las TIC. También se sugiere disponer más recursos para la internacionalización, para las oportunidades de movilidad internacional, así como una mayor gestión por cooperación internacional apoyos para proyectos de la IES. Se deben organizar igualmente más eventos y congresos internacionales, así como visibilizar buenas prácticas de internacionalización de docentes y estudiantes y las transferencias de conocimiento frutos de estas movilidades. Esto se articula con lo propuesto por Ahlgrimm y Heck (2018), quienes indican que la internacionalización de los programas que forman a los futuros docentes deben fomentar no solo esquemas de movilidad presencial, sino también virtual y acciones de internacionalización en casa articuladas con los objetivos de internacionalización de la IES. Por lo cual se hace necesario no solo fortalecer esquemas de movilidad enfocados para los futuros maestros, sino también la internacionalización en casa, con actividades extracurriculares y desde los planes y estudio y el aula, en articulación con los objetivos de internacionalización de la IES y del programa.

9.2 Implicaciones

9.2.1 Implicaciones para instituciones objeto de estudio y los programas: Recomendaciones para la internacionalización curricular de Licenciaturas de Educación Infantil

La internacionalización curricular genera al día de hoy aún muchas dudas y confusiones sobre su implementación en los programas académicos. Teniendo en cuenta esta realidad, se presentan algunas recomendaciones para las Instituciones de Educación Superior objeto de estudio, sobre cómo implementar la internacionalización curricular para las Licenciaturas en Educación Infantil, atendiendo los resultados del análisis brindado por los objetivos anteriores.

Para una mayor claridad en la presentación de la información y con base a los lineamientos para el aseguramiento de la calidad y la acreditación de programas en Colombia, así como la Guía para la Calidad en la Internacionalización del Consorcio Europeo para la Acreditación (ECA), se presentan las recomendaciones en las categorías de análisis utilizadas en el objetivo 1 de la presente tesis, de cara a la identificación de lineamientos de internacionalización, así como herramientas curriculares, pedagógicas y servicios de apoyo, con impacto la internacionalización de los programas de Educación Infantil:

Tabla 37

Recomendaciones para la internacionalización curricular de Licenciaturas de Educación Infantil

Categoría	Recomendaciones
Objetivos de internacionalización: Lineamientos institucionales sobre la proyección internacional de la IES	1. Se sugiere contar con lineamientos y directrices claras institucionales que orienten la internacionalización en la institución, conocidos por todos los miembros de la comunidad universitaria. Asimismo, debe existir una estrategia de

	<p>cómo la institución le aportará al desarrollo sostenible desde la una perspectiva “glocal”, con acciones y propuestas de soluciones lideradas desde las dependencias y facultades de manera articulada.</p> <p>2. La facultad en la cual se encuentra inmersa el programa, también debe contar con lineamientos de internacionalización.</p> <p>3. El programa académico igualmente debe tener objetivos de internacionalización, los cuales deben responder a las directrices institucionales y de la facultad y deben ser específicos, medibles y alcanzables en un periodo de tiempo determinado. Asimismo deberán responder al perfil de egreso correspondiente del programa académico.</p>
<p>Lineamientos curriculares internacionales: La inclusión de la dimensión internacional e intercultural en los lineamientos curriculares</p>	<p>1. Generar comparaciones curriculares de manera periódica con planes de estudio de referencia a nivel internacional.</p> <p>2. Contar con resultados de aprendizaje internacionales e interculturales en las asignaturas del programa académico.</p> <p>3. Identificar buenas prácticas de internacionalización en el aula para el</p>

	<p>programa de Licenciatura en Educación Infantil y con base a este insumo generar caja de herramientas para docentes, que apoyen la internacionalización del proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>4. Incluir oportunidades para realizar pasantías o movilidades en el exterior para los estudiantes del programa como parte del currículo, las cuales deberán ser homologables.</p> <p>5. Diseñar herramientas que fomenten la interdisciplinariedad y la flexibilidad curricular, promoviendo asignaturas donde converjan estudiantes de diferentes programas.</p> <p>6. Incluir en el currículo los niveles de inglés necesarios para alcanzar una competencia completa en el idioma inglés (B1).</p> <p>7. Plantearse si se considera necesario incluir asignaturas disciplinares en el idioma inglés.</p>
<p>Metodologías de enseñanza: Metodologías de enseñanza innovadoras promovidas por la IES con base al modelo pedagógico existente</p>	<p>1. Fomentar la inclusión de metodologías docente innovadoras, como las clases espejo y otras estrategias de intercambio virtual con cooperantes internacionales.</p> <p>2. Incluir casos de estudio, así como</p>

	<p>comparaciones internacionales en las asignaturas.</p> <ol style="list-style-type: none">3. Invitar a docentes extranjeros para facilitar componentes de las asignaturas.4. Uso de bibliografía internacional en las asignaturas, así como bibliografía específicamente en otros idiomas.5. Utilizar otros elementos como videos, blogs, conferencias internacionales, redes sociales y demás softwares o plataformas que fomenten el intercambio y acceso al conocimiento promovido desde otras latitudes.6. Fomentar tareas o proyectos donde se asignen supervisores y grupos de trabajo internacionales.7. Apoyar el uso de las pedagogías activas como los juegos de rol.8. Para estrategias de evaluación incluir proyectos, informes y presentaciones que incluyan comparaciones y tendencias internacionales, así como propuestas de solución a retos globales.9. Debates sobre temas de agenda internacionales, así como la discusión de lineamientos y guías generadas por organismos internacionales.
--	--

	<p>10. Promover la generación de comunidades de aprendizaje internacionales, donde participen estudiantes y docentes del programa.</p>
<p>Desarrollo de estudiantes: Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los estudiantes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover oportunidades de intercambio y movilidad entrante y saliente de los estudiantes, en especial a colegios y entidades encargadas de atención a la niñez. Asimismo, fomentar oportunidades de voluntariado tanto entrantes como salientes. 2. Identificar competencias requeridas por el sector productivo y aquellas que no son provistas por el currículo podrán ser complementadas por oportunidades de aprendizaje para toda la vida en el campus con aliados internacionales. 3. Generar comunidades de aprendizaje con aliados internacionales, donde participen activamente los estudiantes. 4. Promover la oportunidad de articularse a semilleros y grupos de investigación, promoviendo en especial la investigación formativa. 5. Generar “semanas internacionales”, seminarios, foros y demás eventos internacionales en el campus.

	<p>6. Programas de acompañamiento para estudiantes extranjeros en el campus por parte de estudiantes domésticos.</p> <p>7. Programa de preparación para la movilidad internacional liderado por la Oficina Internacional y en el mejor de los casos por otros estudiantes beneficiarios de la movilidad.</p>
<p>Desarrollo de docentes: Estrategias institucionales para el desarrollo de un perfil internacional en los docentes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promoción de formación de alto nivel en el exterior para docentes. 2. Capacitaciones sobre estrategias de internacionalización en el aula para docentes. 3. Capacitaciones sobre la construcción de propuestas de colaboración en investigación internacional. 4. Oportunidades de formación en idiomas extranjeros. 5. Esquemas de movilidad diseñados para profesores, para ejecutar acciones de docencia, investigación e incluso pasantías en colegios y entidades encargadas de atención a la niñez.
<p>Servicios de internacionalización: Servicios promovidos por la IES de internacionalización para su comunidad universitaria</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Servicios de movilidad para la comunidad universitaria. 2. Servicios de consejería frente a oportunidades de internacionalización y

	<p>cooperación internacional, para toda la comunidad universitaria.</p> <p>3. Oportunidades formativas extracurriculares internacionales en el campus.</p> <p>4. Bolsas o ayudas financieras para movilidades internacionales.</p> <p>5. Acompañamiento y preparación para movilidades internacionales.</p> <p>6. Apoyo para estudiantes extranjeros en su inserción en el campus.</p> <p>7. Promoción de los servicios de la biblioteca para una mayor visibilidad internacional de producción científica.</p>
<p>Aseguramiento de la calidad de los procesos de internacionalización:</p> <p>Sistemas de información de apoyo a la gestión y métodos existentes para la toma de decisiones informada sobre la internacionalización</p>	<p>1. Contar con un sistema de información para la internacionalización, el cual deberá ser retroalimentado desde las facultades. Este sistema deberá responder a modelos de autoevaluación institucional y lineamientos de acreditación vigentes.</p> <p>2. Generar indicadores cuantitativos para la internacionalización.</p> <p>3. Realizar seguimientos a documentos de planes y políticas, así como a los objetivos de internacionalización trazados por la IES.</p>

	<p>4. Medir impacto de las estrategias planeadas y con base a estas mediciones, evaluar su pertinencia y calidad.</p> <p>5. Documentar todas las actividades de internacionalización y recoger estas informaciones en repositorio generado para tal fin.</p>
--	--

9.2.2 Implicaciones para instancias de apoyo como la Oficina de Relaciones Internacionales

La Oficina de Relaciones Internacionales desde su rol puede apoyar procesos de internacionalización curricular de los programas de manera transversal. Cabe resaltar que para efectos de calidad, la institución debe contar con un modelo coherente de internacionalización que le permita gestionar la internacionalización en la IES y que se articule de desde los niveles de liderazgo institucional, hasta los más operativos, donde se encuentran los docentes, así como deberá contar con un portafolio claro de servicios de internacionalización, con indicadores medibles y verificables. Se comparten a continuación algunas implicaciones y reflexiones sobre el rol de la Oficina de Relaciones Internacionales como articulador de los esfuerzos de internacionalización a nivel institucional, creando de esta forma un marco efectivo que funja como herramientas de apoyo a la internacionalización curricular:

- Determinar con el apoyo de las áreas misionales, el por qué y para qué de la internacionalización en la IES.
- La internacionalización en casa ha ganado una nueva relevancia, con las actividades de aprendizaje para toda la vida, fruto de la pandemia del Covid-19. Es importante incluir dentro del espectro de las actividades de

internacionalización, acciones formativas con cooperantes internacionales “en casa” o mediadas por la virtualidad. Es necesario apoyar la gestión y organización de eventos de carácter internacional desde la IES, en especial, aquellas actividades orientadas a fortalecer el bilingüismo.

- Promover con recursos y alianzas para la movilidad internacional y los intercambios, tanto presenciales como virtuales. Estos intercambios deberán de tener enfoques específicos para las disciplinas. Por ejemplo, en el caso de licenciaturas en Educación Infantil, se sugiere incluir pasantías internacionales en colegios y entidades encargadas de la niñez a nivel internacional.
- Ampliar relacionamiento en especial con Latinoamérica no solo por aspectos culturales y lingüísticos sino también por la comodidad de costos para moviidades internacionales.
- Generar espacios direccionados para que estudiantes internacionales compartan con sus pares en el campus.
- Apoyar la generación de alianzas con cooperantes internacionales, que fomenten la formación de alto nivel de docentes en el exterior.
- Promover activamente al interior de la institución becas y oportunidades de formación/investigación internacionales, con el fin de fortalecer el perfil internacional de docentes y estudiantes.
- Apoyar la articulación de la IES en proyectos internacionales de cooperación científica internacional para la solución a retos comunes. Para esto es importante poder contar con capital humano que pueda asesorar a los docentes y administrativos interesados en la participación en estas apuestas de cooperación científica internacional.
- Fortalecer la labor de los docentes por medio de capacitaciones sobre internacionalización, para que puedan comprender cómo realizar la

internacionalización desde las diferentes aristas misionales (docencia, investigación y extensión).

- Generar una estructura con apoyos de internacionalización en las facultades y si es posible, en los programas, con el fin de desarrollar estrategias de internacionalización curricular orientadas específicamente para las disciplinas. Estos apoyos son clave para poder articular los objetivos y políticas centrales de las IES a los propósitos de las facultades y programas.
- Visibilizar buenas prácticas de internacionalización generadas al interior de la IES.
- Establecer un sistema de información y de aseguramiento de la calidad para la internacionalización, articulado con el modelo institucional de autoevaluación, así como los lineamientos para las acreditaciones (tanto nacionales como internacionales) de interés, con el fin de poder hacer un seguimiento y evaluar las acciones realizadas. Este sistema deberá funcionar de manera cíclica.

9.3 Limitaciones de la presente tesis y prospectiva de investigación

Todas las investigaciones cuentan con limitaciones y elementos que puedan ser susceptibles de mejora; esta premisa aplica igualmente para esta investigación. Asimismo, siempre quedan elementos que no pudieron ser cubiertos para esta tesis doctoral y que quedan pendientes para futuras investigaciones.

Primeramente, es importante mencionar que esta investigación se concentró en dos instituciones objeto de estudio, por lo cual sería interesante conocer su extrapolación a otras instituciones, que cuenten con programas en Educación Infantil. Igualmente esta investigación se concentró en el contexto del Caribe de Colombia, por lo cual es relevante indagar el comportamiento de esta investigación en contextos diferentes, por ejemplo en IES localizadas en otras zonas de Colombia. Asimismo para esta investigación, se realizó el trabajo de campo en 2019 y después no se ejecutó ninguna otra medición; en este sentido es importante mencionar como se mostró en el capítulo

2 del contexto general de esta investigación, en 2020 vieron la luz las nuevas directrices para acreditar programas. Esto significa que en el momento de la medición, estas actualizaciones no se encontraban en ejecución y en este momento (2020) los programas apenas se encuentran organizando los respectivos ajustes curriculares para estar acorde con la nueva normativa. En este sentido es relevante conocer cómo esta normativa afecta la internacionalización curricular, en especial dese el aspecto de los resultados de aprendizaje, el cual es una de las nuevas inclusiones o ajustes propuestas por los actores del sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia. Para futuras investigaciones queda como un aspecto pendiente revisar cómo esta nueva normativa ha impactado no sólo las estructuras curriculares sino también la labor docente.

Como referente internacional, se tomaron las directrices para la calidad en la internacionalización propuestas por el Consorcio Europeo de Agencias de Acreditación (2017). A nivel internacional no existen otros modelos para la calidad en la internacionalización, pero si otras directrices para implementar la internacionalización de la manera integral; entre éstos resalta la internacionalización comprehensiva Hudzik (2011) que se mostró en la parte teórica de la presenta investigación. Este modelo ha sido adaptado por agencias como el *American Concil on Education*. También se observa que agencias acreditadoras internacionales cuentan con sus propias directrices frente a la ejecución de procesos de internacionalización en las IES y programas. Es interesante en este sentido, para futuros estudios, poder contar con otros referentes internacionales orientados al mejoramiento de la experiencia de la internacionalización en el campus.

Al revisar las conclusiones de este estudio se evidencia la necesidad de este tipo de investigaciones no solo para otros programas de licenciatura (formación de docentes), sino también en las diversas áreas del conocimiento, dado que es relevante conocer no solo las estructuras académico-administrativas que permiten el desarrollo de la internacionalización en una IES, sino también las prácticas utilizadas por los docentes,

dado que éstas pueden ser referentes o buenas prácticas a seguir por docentes en otras latitudes.

Quizás esta investigación se hubiera podido complementar con perspectivas de estudiantes y de otros actores como los son los egresados y empleadores. Es relevante conocer sus perspectivas sobre la está temática y cómo desde la retroalimentación de estos actores se puede también mejorar aspectos curriculares. Entrevistar a estos actores es un tema pendiente para futuras investigaciones.

Por otra parte y fruto de la pandemia del Covid-19, la cual afectó a la Educación Superior en el año 2020, se evidencia que aspectos como la movilidad internacional y demás acciones de internacionalización “hacia afuera” no se han podido ejecutar, por la situación de pandemia a nivel mundial. Esto ha conllevado a que la internacionalización curricular y en especial la internacionalización en casa ganen una nueva relevancia, en especial aquellas actividades internacionales realizadas por medio de la virtualidad. Este nuevo panorama está marcando y generando cambios en las actividades de internacionalización adelantadas por las IES, sin embargo es muy poco lo que se sabe al respecto a la fecha. Por lo cual se hace necesario generar investigaciones sobre el impacto de la pandemia del Covid-19, teniendo en cuenta los cambios tan bruscos que ha sufrido la Educación Superior en los últimos meses y que tienen un impacto directo en la ejecución de la formación.

Referencias

Abramo, G., D'Angelo, C. A., y Di Costa, F. (2008). Research collaboration and productivity: is there correlation?. *Higher Education*, 57(2), 155–171. doi:10.1007/s10734-008-9139-z

Acosta-Rodero, A. y Rodríguez-Albor, G. (2015). Cooperación académica e internacionalización de las universidades públicas colombianas. *Revista Panorama Económico*, (23), 147-172. <https://cutt.ly/jhM107x>

Agnew, M. y Kahn, H. (2014). Internationalization-at-Home: Grounded Practices to Promote Intercultural, International, and Global Learning. *Working with Diverse Communities*, 25(3), 31-46. <https://bit.ly/2QUaZfo>

Ahlgrimm, F. y Heck, S. (2018). Internationalisierung der Lehrerbildung an der Universität Potsdam. En Universität Potsdam (Ed.), *Potsdamer Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung. Entwicklungen in den Jahren 2015 bis 2018* (pp, 257-269). Universitätsverlag Potsdam.

Aketch, J. (2018). Limitations of South-South Cooperation. En Research and Information System for Developing Countries (Coord.), *South-South Cooperation: Experiences and Challenges A compilation of perspectives from the participants of Indian Technical and Economic Cooperation Programme Learning South-South Cooperation 2018* (pp. 5-7). RIS.

Alaskar, A., D'Errico, E., Alipoon, L., y Dehom, S. (2019). Institutional accreditation in Saudi Arabian higher education: perceptions and involvement. *Quality in Higher Education*, 23(5), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1667630>

Aleksandrov, A., Vereshchak, S., Ivanova, O. y Aleksandrova, Z. (2016). Revisiting the Legal Consequences of International Accreditation of Higher Education Programs in the Russian Federation. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*, 2(16), 202 – 210. doi: 10.14505/jarle.v7.2(16).03.

Almeida, J., Robson, S., Morosini, M., y Baranzeli, C. (2018). Understanding Internationalization at Home: Perspectives from the Global North and South. *European Educational Research Journal*, 18(2), 200-217. doi:10.1177/1474904118807537.

Domínguez, A. (febrero de 2019). ¿De qué manera las nuevas tecnologías de la información (TICS) apoyan a la mejora de los aprendizajes en educación preescolar? *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://bit.ly/2YaQnDp>

Altbach, P. G., y Teichler, U. (2001). Internationalization and Exchanges in a Globalized University. *Journal of Studies in International Education*, 5(1), 5–25. doi:10.1177/102831530151002

Altbach, P. G., Reisberg, L., y Rumbley, L. E. (2010). Tracking a Global Academic Revolution. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(2), 30–39. doi:10.1080/00091381003590845

Altbach, P. G. (2013). Advancing the national and global knowledge economy: the role of research universities in developing countries. *Studies in Higher Education*, 38(3), 316–330. doi:10.1080/03075079.2013.773222

Altbach, P. G., y Engberg, D. (2014). Global Student Mobility: The Changing Landscape. *International Higher Education*, (77), 11-13. <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.77.5676>

Altbach, P., Reisberg, L., y Rumbley, L. (2014). Oleadas de cambios en la educación superior. En: A. Roa e I. Pacheco (Eds.), *Educación Superior en Colombia. Doce propuestas para la próxima década* (pp. 39-61). Editorial de la Universidad del Norte.

Álvarez, G. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad La formación humana y lo curricular. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 68-85. <https://bit.ly/3jA8lmM>.

Amadio, M., Opertti, R., y Tedesco, J. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y Prospectiva en Educación*. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9]. UNESCO. <https://bit.ly/3bwZ0he>

Amador, G. (2016). Características de la dimensión internacional del currículum en la Universidad de Colima. En J. Hernández y G. Amador (Eds.), *La dimensión internacional del currículum. Los primeros pasos en la Universidad de Colima* (pp. 69-87). Universidad de Colima.

American Council on Education. (2016). *Internationalization in Action. Internationalizing the co-curriculum. Part three: Internationalization and student affairs*. American Council on Education. <https://bit.ly/3i6CNJq>

American Council on Education (ACE) (2017). *Mapping Internationalization of US Campuses. 2017 Edition*. American Council on Education. <https://bit.ly/33rvXYT>

Antelo, A. (2012). Internationalization of research. *Journal of International Education and Leadership*, 2(1), 1-6. <https://cutt.ly/vhM0uNZ>

Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, (23), 9-30. <https://bit.ly/3h6HIIW>

APA (2010). *Principios éticos de los psicólogos y código de conducta. American Psychological Association (APA). Enmiendas 2010*. <https://cutt.ly/wfBjhCR>

Aponte, C., y Jordan, R. (2020). Internationalization of the Curriculum with a Connectivism Approach. *Procedia Computer Science*, (172), 412–420. doi:10.1016/j.procs.2020.05.092

Arango, A. y Acuña L. (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. *Revista ObIES*, (2), 35-49. <https://bit.ly/3iQ7K53>

Arango Murcia, A. y Douet, C. (2015). Guías para la Internacionalización de la Educación Superior. Internacionalización de la Investigación. Ministerio de Educación.

Armenteros, M., Columbié, C. y Taboada, A. (2017). Internacionalización de la Educación Superior en Cuba. Contribución del Proyecto FORGEC. ESAL-Revista de Educación Superior en América Latina, (2), 6-9. <https://bit.ly/3IWQqwS>

Arnaz, J. (1989). La Planeación Curricular. Edición Trillas.

Asociación de Maestros Rosa Sensat (2004). *La educación infantil un derecho*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Association of American Colleges and Universities (2015). *GLOBAL LEARNING VALUE RUBRIC*. <https://bit.ly/3i6trgK>

Azagra Solano, A., y Giménez Chornet, V. (2018). El arte en la primera infancia: propuestas destacables. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (15), 70-97. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.9600>

Bailey Moreno, J., Rodríguez Bulnes, M. G., Flores Fahara, M., y González Rivera, P. E. (2017). Contradicciones y propuestas para la educación en la sociedad del conocimiento. *Sophia*, 13(2), 30-39. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.571>

Balakrishnan, B. (2018). *Technology and International Relations. Challenges for the 21st Century*. Vij Books.

Bammer, G. (2008). Enhancing research collaborations: Three key management challenges. *Research Policy*, 37(5), 875–887. doi:10.1016/j.respol.2008.03.004

Banco Mundial (2017). *The Many faces of the learning crisis*. <https://bit.ly/3i3os0j>

Barnett, R. (1994). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa editorial.

Bauder, H. (2020). International Mobility and Social Capital in the Academic Field. *Minerva*, (58), 367–387. <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09401-w>

Bedoya, P., Valencia, L., y Montoya, J. (2015). Students' Needs Analysis in an EFL Program for University Professors. *HOW*, 22(2), 11-36. <https://dx.doi.org/10.19183/how.22.2.118>

Beelen, J. (2001). La internacionalización en casa en una perspectiva global: un estudio crítico del informe del 3. Estudio global de la AIU. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 85-100. <https://bit.ly/3btSess>

Beelen, J. y Jones, E. (2015). Redifining Internationalization at Home. A., Curaj, A., L., Matei, R., Pricopie, J. Salmi y P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 67-80). Springer.

Bender, S. (2018). Fostering global culture and engaging student leadership on campus. D. Deardoff y H. Charles (Eds.), *Leading Internationalization. A Handbook for International Education Leaders* (pp. 107-113). Stylus Publishing.

Benitez, M. (2019). How Is Academic Culture Influenced by Internationalization?. *International Higher Education*, (97), 10-12. <https://doi.org/10.6017/ihe.2019.97.10940>

Bennett, J. (2008). On becoming a global soul. En V. Savicki (Ed.), *Developing Intercultural Competence and Transformation. Theory, Research and Application in International Education* (pp. 132-31). Stylus Publishing.

Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, (11), 67-76. <https://bit.ly/2Zdlo9e>

Bertolin, J. (2018). Higher Education and Development in the Knowledge Society. *Higher Education for the Future*, 5(2), 122–141. doi:10.1177/2347631118767279

Betancur Betancur, M. y Farfán Calderón, M. (2015). *Guías para la Internacionalización de la Educación Superior. Internacionalización del currículo*. Ministerio de Educación Nacional.

- Bianchi, C. (2013) Satisfiers and dissatisfiers for international students of higher education: an exploratory study in Australia. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(4), 396-409. DOI: 10.1080/1360080X.2013.812057
- Bilecen, B. y Van Mol, C. (2017). Introduction: international academic mobility and inequalities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(8), 1241-1255. DOI: 10.1080/1369183X.2017.1300225
- Blanco Ramírez, G., y Luu, D. H. (2016). A qualitative exploration of motivations and challenges for implementing US accreditation in three Canadian universities. *Studies in Higher Education*, 43(6), 989–1001. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1203891>
- Boada, D. y Escalona, J. (2004). Tendencias curriculares en la educación inicial. *Educere*, 8(24), 26-21. <https://bit.ly/3h9S4sg>
- Bogenschild, T., y Latz, G. (2018). Connecting with the community. D. Deardoff y H. Charles (Eds.), *Leading Internationalization. A Handbook for International Education Leaders* (pp. 114-119). Stylus Publishing.
- Boholano, H. (2017). Smart social networking: 21st century teaching and learning skills. *Research in Pedagogy*, 7(1), 21-29. DOI: 10.17810/2015.45
- Borroto López, L. (2017). Cultura y formación de la personalidad en la primera infancia. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 5(2). 34-39. <https://bit.ly/3iNcgRe>
- Botero Montoya, H. y Bolívar García, M. (2015). *Guías para la Internacionalización de la Educación Superior. Guía de Gestión de la Internacionalización*. Ministerio de Educación Nacional. <https://bit.ly/35aCFVK>
- Brandenburg, U. (2020). Internationalisation in higher education for society – IHES in the times of corona. *Sociální pedagogika*, 8(1), 11-24. DOI: [10.7441/soced.2020.08.01.01](https://doi.org/10.7441/soced.2020.08.01.01)

Brandenburg, U., Taboadela, O. y Vancea, M. (2015). La movilidad estudiantil sí importa: el estudio de impacto de ERASMUS. *International Higher Education*, (82), 6-8.

<https://bit.ly/3ioMKm6>

Braskamp, L. (2009). Internationalizing a Campus: A Framework for Assessing Its Progress. *Journal of College and Character*, 10(7), 1-8. DOI: 10.2202/1940-1639.1691

Brennan, J. (2012). Is There a Future for Higher Education Institutions in the Knowledge Society? *European Review*, 20(02), 195–202. doi:10.1017/s1062798711000421

Brewer, L. (2013). *Enhancing youth employability: What? Why? and How? Guide to core work skills*. Organización Internacional del Trabajo. <https://cutt.ly/wjeovNK>

Bryła, P. y Ciabiada, B. (2014). Obstacles to International Student Mobility: The Case of Poland. *Trends Journal of Sciences Research*, 1(1), 12-16.

<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2552514>

Bustos-Aguirre, M. y Crotte-Ávila (2019). El programa México Francia ingenieros tecnología: un caso exitoso de movilidad estudiantil en el campo de las ingenierías y la tecnología. En J. Gacel-Ávila (Coord.), *Buenas Prácticas de Internacionalización Universitaria en América Latina y el Caribe* (pp. 129-142). Universidad de Guadalajara.

Caicedo, J. y Calderón, J. (2016). Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales. *Revista de educación y pensamiento*, 23(23), 57-77.

<https://bit.ly/2GCIVML>

Caniglia, G., John, B., Bellina, L., Lang, D. J., Wiek, A., Cohmer, S., y Laubichler, M. D. (2018). The glocal curriculum: A model for transnational collaboration in higher education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, (171), 368–376. doi:10.1016/j.jclepro.2017.09.207

Cantu, M. (2013). Three Effective Strategies of Internationalization in American Universities. *Journal of International Education and Leadership* 3(3), 1-12. <https://bit.ly/3jT6Ftf>

Capera, C., Pardo, L., Torres, E. y García, Z. (2017). Proceso de educación intercultural en primera infancia: programa Educa a tu hijo -Cuba- y programa Hogares Comunitarios de Bienestar -HBC -Colombia-. *Praxis Pedagógica*, (21), 119-142. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.21.2017.119-142>

Castiello-Gutiérrez, S. (2020). Purposeful Internationalization. *Journal of Comparative & International Higher Education*, (11), 93-95. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v11iWinter.1539>

Castro, S., Guzmán, B., y Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234. <https://bit.ly/2EWoOHv>

Caswell, H.L. y Campbell, D.S. (1935). *Curriculum Development*. Book Company.

CECAR (2020a, 20 de septiembre). *Portafolio de Servicios*. <https://bit.ly/2EhXMdt>

CECAR (2020b, 20 de septiembre). *Inicio*. <https://cecar.edu.co/>

CECAR (2017a). *Proyecto Educativo Institucional*. <https://cutt.ly/gf3Cs43>

CECAR (2017b). *PLAN DE DESARROLLO PDI 2017-2021*. <https://cutt.ly/df8SiVu>

CECAR (2019). *Proyecto educativo del programa (PEP)*. Programa de Pedagogía Infantil. Corporación Universitaria del Caribe.

Charles, H. y Pennywell, J. (2018). International education administration. D. Deardoff, y H. Charles (Eds.), *Leading Internationalization. A Handbook for International Education Leaders* (pp. 39-46). Stylus Publishing.

Chaves Salas, A. (2004). Hacia una educación infantil de calidad. *Revista Educación*, 28(1), 55-69. <https://bit.ly/33QEGpi>

Cervantes Cerra, D. (2019). Las redes sociales y el aprendizaje de la lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 8(11), 117-123.

<https://doi.org/10.36260/rbr.v8i11.855>

Clauso García, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11-19. <https://cutt.ly/DfXBkKA>

Codina, B., Nicolás, J. y Leal-López, R. (2013). The Importance of Student Mobility, Academic Exchange and Internationalization of Higher Education for College Students in a Globalized World: The Mexican and Latin American Case. *Daena: International Journal of Good Conscience* 8(2), 48-63. <https://bit.ly/31Cjq5l>

Colar, M., Buendía, L. y Hernández, F. (2009). Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Guía metodológica de la elaboración y presentación. Editorial Da Vinci.

Colás Bravo, M. (2009). Competencias científico-técnicas para acometer una investigación cualitativa. En: M. Colás Bravo, L. Buendía Eisman y F. Hernández-Pina (Coords.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 97-117). Editorial Davinci.

Coll, C. (1994). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós.

Colombia Challenge your Knowledge – CCYK (2013). *Estudio sobre la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia y Modernización de Indicadores de Internacionalización del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)*. Ministerio de Educación Nacional.

Comisión Europea (2017, 26 de enero). *De Erasmus a Erasmus+: treinta años de historia*. Zona de prensa. <https://bit.ly/2Ae0i2n>

Comisión Europea (2019). *Erasmus+ Higher Education Impact Study*. Comisión Europea. <https://bit.ly/33iYAY8>

Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (2018). *Declaración de la CRES 2018*. <https://bit.ly/31ZmcRY>

Congreso de Colombia (1992). Ley 30 de 1992, del 28 de diciembre de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario Oficial* No. 40.700 del 29 de diciembre de 1992.

Congreso de Colombia (1994). Ley 115 de 1994, del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* No. 41.214 del 8 de febrero de 1994.

Congreso de Colombia (2008). Ley 1188 de 2008, del 25 de abril de 2008, por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 46971 del 25 de abril de 2008.

Congreso de Colombia (2015). Ley 1753 de 2015, del 9 de junio de 2015, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2015 “Todos por un nuevo país”. *Diario Oficial* No. 49.538 del 9 de junio de 2015.

Consejo Británico (2017). *El estado de la internacionalización en la educación superior en México. Reporte de Investigación*. Consejo Británico. <https://bit.ly/2RjQHfh>

Consejo Nacional de Acreditación (2005). Acuerdo No. 02 del 23 de junio de 2005, por el cual se subroga el Acuerdo 001 de 2000 del Consejo Nacional de Educación Superior –CESU-, y con el cual se expide el reglamento, se determina la integración y las funciones del Consejo Nacional de Acreditación. <https://bit.ly/32sWdld>.

Consejo Nacional de Educación Superior (2020). Acuerdo No. 02 del 1 de julio de 2020, por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad. <https://bit.ly/2YF5HIP>.

- Consortio Europeo de Agencias de Acreditación (2017). *The Guide to Quality in Internationalisation*. <https://bit.ly/3jKAV9g>
- Contreras, J. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15),109-138. <https://cutt.ly/NjesXxh>
- Corchuelo Rodríguez, C. A. (2018). Visibilidad científica y académica en la web 2.0: análisis de grupos de investigación de la Universidad de La Sabana. *Información, Cultura y Sociedad*, (38), 77-88. <https://doi.org/10.34096/ics.i38.3724>
- Correa, C. (Septiembre de 2016). Lineamientos para la Acreditación de Programas. Responsabilidades de los pares académicos [ponencia]. Foro Nacional sobre Buenas Prácticas de Acreditación. Barranquilla, Colombia.
- Córdoba Giraldo, L. y Arrieta Flórez, R. (2017). Los procesos pedagógicos en la educación inicial: una apuesta para la construcción de sujetos sociales. *Palabra*, (17), 144-165. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.17-num.17-2017-1829>
- Cornejo Espejo, J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 15-37. <https://bit.ly/3hdtruT>
- Cornet, F. (2015). Student Mobility in European Higher Education. *Higher Education and Lifelong Learning*, (22), 57-55. <https://bit.ly/3gfkeBn>
- Corti, A., Oliva, D. y de la Cruz, S. (2015). La internacionalización y el mercado universitario. *Revista de la Educación Superior, Revista de la educación superior*, 44(174), 47-60. <https://bit.ly/31ZIWT4>
- Costin, C. (2017). What is the Role of Teachers in Preparing Future Generations? Essay 05. En *Meaningful Education in Times of Uncertainty. Collection of Essays* (pp. 40-47). Brookings Institution. <https://brook.gs/359SI68>
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating*

Quantitative and Qualitative Research. Pearson Education Inc.

Criollo, M. (14 de junio de 2018). Competencias del docente del siglo XXI. *Revista Vinculando*. <https://bit.ly/3hUyHmZ>.

Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *English Language Learning in Latin America*. The Dialogue. <https://bit.ly/2DEXgWK>

DANE (2019, 16 de agosto). *Pueblo Wayúu. RESULTADOS DEL CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDA 2018* [presentación]. Presentación en territorio. <https://bit.ly/35RpgSK>

Deardorff, D. (2015). A 21st Century Imperative: integrating intercultural competence in Tuning. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(1), 137-147. doi:[http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-3\(1\)-2015pp137-147](http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp137-147).

Deardorff, D. (2018). Intercultural Knowledge for Senior International Officers. Communicating Successfully Across Differences. En D. Deardorff y H. Charles. (Eds.), *Leading Internationalization. A Handbook for International Education Leaders* (pp. 135-142). Stylus Publishing.

Deardorff, D. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies*. Story Circles. UNESCO. <https://bit.ly/3h6YJ5U>

Demirel, E. (2016). Accreditation of Distance Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 4(10), 2469-2476. DOI: 10.13189/ujer.2016.041026

Denomy, V. y Perry, M. (2014). *Education for the 21st Century: Executive Summary April 24 - 26, 2014*. Harvard Advanced Leadership Initiative. <https://bit.ly/2R70SDV>

Departamento de la Guajira (1976, 12 de noviembre). *Decreto 523 de 1976, por el cual se crea, organiza y reglamenta el funcionamiento de la Universidad Experimental de la Guajira*. <https://cutt.ly/ofZoj7N>

De Wit, H. (2020). Internationalization of Higher Education. *Journal of International Students*, 10(1), i-iv. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>

De Wit, H. (2012). Student Mobility Between Europe and the Rest of the World: Trends, Issues and Challenges. En A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu y L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads* (pp.431-440). Springer.

De Wit (2013). Evaluación de la calidad de la internacionalización en el marco de la acreditación. En F. Téllez y D. Romero (Coords.), *Encuentros regionales 2013 Importancia y calidad de los procesos de internacionalización de las IES en el marco de la acreditación* (pp. 17-20). Ministerio de Educación Nacional.

De Wit, H., Kouwenaar, K., Vélez y J. (2014). Desafíos de la internacionalización de la educación superior en Colombia. En: A. Roa e I. Pacheco (Eds.), *Educación Superior en Colombia. Doce propuestas para la próxima década* (pp. 209-230). Editorial de la Universidad del Norte.

De Wit, H., Gacel-Ávila, J. y Knobel, M. (2017). Estado del arte de la internacionalización de la educación superior en américa latina. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (2), 2-5. <https://bit.ly/3225bGV>

De Zan, A., Paipa Galeano, L. A., y Parra Moreno, C. (2011). Las competencias: base para la internacionalización de la educación superior. *Revista Educación En Ingeniería*, 6(11), 44-54. <https://doi.org/10.26507/rei.v6n11.113>

Dias Sobrinho, J. (2007). Acreditación de la educación superior en américa latina y el caribe. En B. Sayal y J. Tres (Eds.), *La Educación Superior en el Mundo 2007* (pp. 282-295). Ediciones Paraninfo.

Diáz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de la Educación Superior*, 5(2), 3-24. <https://cutt.ly/LjqtHnk>

Díaz-Barriga, A. (2013). Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 346-360. <https://bit.ly/2F47y3n>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://bit.ly/2Eh60Tc>.

Didou, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. UDUAL. <https://cutt.ly/3hM0SnO>

Domínguez Martínez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la Educación Revista Digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-15. <https://bit.ly/32aVvsm>.

Domingo Segovia, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-21. <https://bit.ly/3i9gJhg>

Donchenko, V. (2015). University International Cooperation As A Means For Regional Integration And Development. *EURINT, Centre for European Studies, Alexandru Ioan Cuza University*, (2), 131-140. <https://bit.ly/32325IV>

Dooly, M., Moore, E. y Vallejo, C. (2017). Research ethics. En E. Moore y M. Dooly (Eds.), *Qualitative approaches to research on plurilingual education* (pp. 363-375). <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.631>

Doscher, S. y Landorf, H. (2018). Universal Global Learning, Inclusive Excellence, and Higher Education's Greater Purpose. *Association of American Colleges & Universities. A voice and a force for liberal education in the 21st century*, 20(1). <https://bit.ly/3jToQPk>

Dos Santos Filho, J. C. (2018). Internacionalización de la educación superior: redefiniciones, justificativas y estrategias. *Revista Espaço Pedagógico*, 25(1), 168-189.

doi:10.5335/rep.v25i1.8038

Dulzaides Iglesias, M., y Molina Gómez, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2).
<https://cutt.ly/cfXB0Jr>

Durat, J. y Mengual-Andrés, S. (2014). Impact of the Knowledge Society in the University and in Scientific Communication. *RELIEVE*, 20(2), 1-11. DOI: 10.7203/relieve.20.2.4343

Eaton, J. (2012). The future of accreditation: can the collegial model flourish in the context of the government's assertiveness and the impact of nationalization and technology? How?. *Planning for Higher Education*, 40(3), 8-16. <https://bit.ly/3a0BIQ1>

ECA (2017, 6 de abril). Certificate for Quality in Faculty Internationalisation University of Murcia. <https://bit.ly/3jVU7kZ>

ECA (2020a, 5 de septiembre). *Internationalization Platform. Good Practices*.
<https://bit.ly/35anZ8Q>

ECA (2020b, 5 de septiembre). *Internationalisation Platform. Certificates for Quality in Internationalisation*. <https://bit.ly/3i4D6nQ>

Echeverría L. y Lafont T. (2018). Estado del arte de la movilidad académica estudiantil internacional en las instituciones del Nodo Caribe de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior. *Revista ObIES*, (2), 59-70.
<https://bit.ly/2FcmgFm>

Echeverría, L. (2020). Internationalisation of Research in the Colombian Tertiary Education Sector. En Research and Information System (Ed.), *Southern Perspectives on Science Diplomacy* (pp. 27-31). RIS.

Echeverría King, L., Lafont Castillo, T., Pineda Portacio, J. y Palleres Cavagnaro, S. (2020). Impacto de la movilidad internacional en el desarrollo de competencias blandas y su aplicación en el mercado laboral: un análisis para la mejora curricular desde la

perspectiva de graduados de ciencias administrativas y contables. *RLEE NUEVA ÉPOCA*, 50(3), 217-254. <https://cutt.ly/kjefS47>

Egron-Polak, E. y Marmolejo, F. (2017). Higher Education Internationalization. Adjusting to New Landscapes. En H. De Wit, J. Gacel-Ávila, E. Jones y N. Jooste (Eds.), *The Globalization of Internationalization. Emerging Voices and Perspectives* (pp. 7-17). Routledge

Escalante, E., Coronell, M. y Narvaez-Goenaga, V. (2014). *Juegos y lenguajes expresivos en la primera infancia: una perspectiva de derechos*. Universidad del Norte.

España Chavarría, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, XIV(2),63-69. <https://bit.ly/2F7phqn>

Esteller, V. y Medina, E. (2009). Evaluación de cuatro modelos instruccionales para la aplicación de una estrategia didáctica en el contexto de la tecnología. *Revista Eduweb*, 3(1), 57-70. <https://bit.ly/2Z9J9Ae>

Estévez Pichs, M. A., y Rojas Valladares, A. L. (2017). La educación artística en la educación inicial. Un requerimiento de la formación del profesional. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 114-119. <https://bit.ly/34mgrzJ>

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). *Criterios y Directrices para el Aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*. <https://bit.ly/3if6lo0>

Faas, S., Wu, S.-C., y Geiger S. (2017). The importance of play in early childhood education: A critical perspective on current policies and practices in Germany and Hong Kong. *Global Education Review*, 4(2), 75-91. <https://bit.ly/2DSyzq4>

Ferencz, I., Kupriyanova, V., Netz, N. y and Hauschildt, K. (2013). Review and definition of the term “mobility window”. En I. Ferencz, K. Hauschildt y I. Garam (Eds.), *Mobility Windows from Concept to Practice* (pp. 29-36). Lemmens Medien.

- Ferro-Bayona, J. (2014). Retos de la educación superior en Colombia. En: A. Roa e I. Pacheco (Eds.), *Educación Superior en Colombia. Doce propuestas para la próxima década* (pp. 63-88). Editorial de la Universidad del Norte.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Franco, M y Pinho, C. (2016). A case study about cooperation between University Research Centers: Knowledge transfer perspective. *Journal of Innovation & Knowledge*, 4(1), 62-69. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2018.03.003>
- Fuentealba, L., Philominraj, A., Ramírez-Muñoz, B., y Quinteros, N. (2019). Inglés para Preescolares: Una Tarea Pendiente en la Formación Inicial Docente. *Información tecnológica*, 30(3), 249-256. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300249>
- Gacel, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación Superior y Sociedad*, 11(1 y 2), 121-142. <https://bit.ly/3btzeua>
- Gacel, J. y Ávila, R. (2008). Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización. *Revista Casa del Tiempo*, 1(4), 2-8. <https://bit.ly/334PoGx>
- Gacel-Ávila, J. (2017). *Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y rankings*. UNESCO-IESALC. <https://cutt.ly/hgH7s1E>
- Gacel-Ávila, J. (2018). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. En P. Henríquez Guajardo (Coord.), *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, Córdoba 2018. Resúmenes ejecutivos* (pp. 45-86). Universidad Nacional de Córdoba.
- Gacel, J. y Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en américa latina y el caribe. Un balance*. Ediciones de la Noche.
- Gallego, Vázquez, J. (2019). La cooperación internacional para el desarrollo y la educación superior. *En Contexto, Revista de Investigación en Administración, Contabilidad, Economía y Sociedad*, 7(11), 45-61. <https://cutt.ly/LgH7d2e>
- Gamboa, A., Lago, D. y Hernández, F. (2016). Calidad de la docencia universitaria:

comprensión de los discursos y políticas institucionales de una universidad pública en Norte de Santander. *Saber, Ciencia y Libertad*, 11(1), 197-210. <https://bit.ly/3lO7Eq9>

García González, D. y Hernández Castañeda, R. (2016). *Académicos globales. Efectos de la movilidad científica internacional*. UNESCO-IESALC. <https://bit.ly/3kh7b4f>

García Salinas, J., Ferreira Cabrera, A. y Morales Ríos, S. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein*, (25), 15-50. <https://bit.ly/3krDeja>

Gartner, L. (2013). La internacionalización en los procesos educativos del nivel superior. En F. Téllez, y D. Romero (Eds.), Encuentros regionales 2013. Importancia y calidad de los procesos de internacionalización de las IES en el marco de la acreditación (pp. 21-23). Ministerio de Educación Nacional.

Garzón Daza, C. (2019). ¿Colombia responde a las exigencias de la calidad en la educación superior cómo pilar de crecimiento?. *Revista Boletín Redipe*, 8(1), 122-134. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i1.679>

Gimeno-Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.

Giral Barnés, C. (2013). ¿El porqué de la acreditación internacional?. *Revista Mexicana de Ciencias Farmacéuticas*, 44(3), 5-7. <https://bit.ly/33pLc5Y>

González Boluda, M. (2013). Uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario. *Revista Núcleo*, (29), 39-57. <https://bit.ly/3imN2c7>

González-Castro, Y. y Manzano-Durán, O. (2015). La internacionalización curricular desde las competencias de la responsabilidad social universitaria. *Revista Libre Empresa*, 12(2), 27-38. <https://doi.org/10.18041/libemp.2015.v12n2.24202>

Grundy, S. (1987) Curriculum: product or praxis? Falmer Press.

Guaglianone, A. y Rabossi, M. (2018). Claroscuros de la internacionalización de la

educación superior en argentina. *ESAL-Revista de Educación Superior en América Latina*, (4), 2-5. <https://bit.ly/2Zbo9cf>

Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44), 235-241. <https://bit.ly/3i4lc4G>

Han, T. (2015). Foreign Language Learning Strategies in the Context of STEM Education. *GIST – Education and Learning Research Journal*, (11), 79-102. <https://doi.org/10.26817/16925777.287>

Harutyunyan, A. (2020). Science Diplomacy and Role of Civil Society in Armenia: The Case of UYSSA. En Research and Information System for Developing Countries (Coord.), *Southern Perspectives on Science Diplomacy* (pp. 19-22). RIS.

Hassan, M. (2020). STI Cooperation in Arab Countries: Challenges and Opportunities. En Research and Information System (Ed.), *Southern Perspectives on Science Diplomacy* (pp. 59-62). RIS.

Henárd, F., Diamond L. y Roseveare D. (2012). *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Managemet and Institutional Practice*. OCDE. <https://cutt.ly/AhM0Xgy>

Hernández Abenza, L. (2011). Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primera y secundaria. En J. Maquilón Sánchez (Coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 1-19). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.

Hernández, J. y Amador, G. (2016). La educación superior en un contexto de globalización. En J. Hernández y G. Amador (Eds.), *LA DIMENSIÓN INTERNACIONAL DEL CURRÍCULUM. Los primeros pasos en la Universidad de Colima* (pp. 19-36). Universidad de Colima.

Hernández-Pina, F. (2001). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. I. Fundamentos*. Diego Marín.

- Hernández-Pina, F. (2002). Docencia e Investigación en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 4(20), 271-301. <https://bit.ly/2F21jgr>
- Hernández-Pina, F. y Hervás, R. (2005). Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, 16(2), 283-299. <https://bit.ly/354hTHc>
- Hernández-Pina, F., Martínez Clares, P., Martínez Juárez, M. y Monroy Hernández, F. (2009). Aprendizaje y competencias. Una nueva mirada. *Revista Española de la Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 20(3), 312-319. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.3.2009.11505>
- Hernández-Pina, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 17(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198821>
- Hernández-Pina F. y Maquilón Sánchez, J. (2015). El proceso de investigación científica. En F. Hernández-Pina, J. Maquilón Sánchez, J. Cuesta Sáez de Tejeda y T. Izquierdo de Rus (Eds.), *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral* (p. 11-34). Compobell.
- Herrera-Timaná, B. L. (2016). Internacionalización en casa. Procesos de gestión para la internacionalización de la Universidad Señor de Sipán. *Entornos*, 29(2), 423-426. <https://doi.org/10.25054/01247905.1598>
- Hill, B. y Green, M. (2008). *A Guide to Internationalization for Chief Academic Officers*. American Council on Education. <https://cutt.ly/DhM0MNd>
- Hirschman, K. y Wood, B. (2018). 21st Century Learners: Changing Conceptions of Knowledge, learning and the Child. *New Zealand Annual Review of Education*, (23), 20-35. DOI: 10.26686/nzaroe.v23i0.5280
- Hou, A. (2010). Quality assurance at a distance: international accreditation in Taiwan higher education. *Higher Education*, 61(2), 179–191. doi:10.1007/s10734-010-9331-9.
- Howard, P. (2018). Twenty-First Century Learning as a Radical Re-Thinking of

Education in the Service of Life. *Education Sciences*, 8(4), 1-13.
<https://doi.org/10.3390/educsci8040189>

Hudzik, J. K. (2011). *Internacionalización Integral. Del concepto a la acción. Resumen ejecutivo*. NAFSA, The Association of International Educators. <https://cutt.ly/NhM04Wq>

Hudzik, J. K. (2015). Integrating Institutional Policies and Leadership for 21st Century Internationalization. *International Higher Education*, (83), 5-7.
<https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9075>

Ichinose Burkart K. (2014). *Internationalizing teacher education: preservice teachers' perceptions of intercultural sensitivity and global competency* [tesis doctoral, University of West Florida]. Base de datos Proquest. <https://bit.ly/32nqx1N>

Institute of International Education (2016). *IleNetwork Handbook for International Educators*. Institute of International Education.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF (2015). *Exploración del Medio. Cartila 7. Aldeas infantiles sos colombia convenio fortalecimiento calidad educación inicial - 812 /2015*. ICBF. <https://cutt.ly/ohM2eZp>

J. de Peña, C., y Jiménez, M. (2014). Internacionalización y cooperación universitaria: el caso de Cátedra Europa. *Investigación & Desarrollo*, 22(1),146-167.
<https://bit.ly/3334MDw>

Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Sexta edición. Editorial Morata.

Jacob, M. y Meek, V. L. (2013). Scientific mobility and international research networks: trends and policy tools for promoting research excellence and capacity building. *Studies in Higher Education*, 38(3), 331–344. DOI: 10.1080/03075079.2013.773789

Jaleniauskiene, E. (2016). Revitalizing Foreign Language Learning in Higher Education Using a PBL Curriculum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (232), 265–275. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.014

Johnson, M. (1967). Definitions and Models in Curriculum Theory. *Educational Theory*, 17(2), 127–140. doi:10.1111/j.1741-5446.1967.tb00295.x

Johnson, J., Sevimli-Celik, S. y Al-Mansour, M. (2013). Play in Early Childhood Education. En O. Saracho y B. Spodek (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 265-274). Routledge.

Jones, E. (2013). Internationalization and employability: the role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money & Management*, 33(2), 95-104. DOI: 10.1080/09540962.2013.763416

Keenan, M., Cutler, P., Marks, J., Meylan, R., Smith, C. y Koivisto, E. (2012). Orienting international science cooperation to meet global “grand challenges.” *Science and Public Policy*, 39(2), 166–177. <https://doi.org/10.1093/scipol/scs019>

Kemmis, S. (1988). *El curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

Khojah, A. y Shousha, A. (2020). Academic Accreditation Process of English Language Institute: Challenges and Rewards. *Higher Education Studies*, 10(2), 176-188. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n2p176>

Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. doi:10.1177/1028315303260832

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Sense Publishers.

Knight, J. (2012a). Concepts, rationales and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. En D. Deardorff, H. de Witt, Heyl, J. y Adams, T. (Eds.), *The Sage Handbook of International Higher Education* (pp. 27-42). Sage Publishing.

Knight, J. (2012b). Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education* 7(1), 20-33. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>

Knight, J., y De Wit, H. (2018). Internationalization of Higher Education: Past and Future. *International Higher Education*, (95), 2-4. <https://bit.ly/3i6muMI>

Knight, J. (2020). Diplomacia del conocimiento: ¿cuáles son las características clave? *International Higher Education*, (100), 36-38. <https://bit.ly/35i3uHD>

Knuston, S. (2018). Internationalization and indigenization. Transforming Canadian higher education. En D. Proctor y L. Rumbley (Eds.), *The Future Agenda for Internationalization in Higher Education. Next Generation Insights into Research, Policy and Practice* (pp. 28-37). Routledge.

Kobalia, K. y Garakanidze, E. (2010). The professional competencies of the 21st century school teacher. *Problems of education in the 21st century*, (20), 104-108. <https://bit.ly/2Xeb3Kg>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Kwiek, M. (2015). The Internationalization of Research in Europe. *Journal of Studies in International Education*, 19(4), 341–359. doi:10.1177/1028315315572898

Lago, D., López, E., Municio, P., Ospina, R. y Vergara, G. (2012). *La calidad de la educación superior: ¿Un reto o una utopía?*. Universidad de Cartagena. <https://cutt.ly/uhM2soN>

Lago, A., Lago, C. y Lago, D. (2012). Educación para ciudadanos del mundo con identidad afrodescendiente: caso institución educativa Antonia Santos, Cartagena de Indias, Colombia. *Revista de la Educación Latinoamericana*, 14(18), 53-74. <https://bit.ly/3h4abiq>

Lago, D. y Ospina, R. (2015). Diseño curricular basado en competencias: El caso del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena. En: G. Carrillo Mendoza (Ed.), *El currículo por competencias en la Educación Superior. Ponencias y Debate* (pp. 15-37). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Larios, J., Meza, J., Montas de Oca, F. y Preciado, F. (2016). La dimensión internacional del currículum para la formación del licenciado en pedagogía. En J. Hernández y G. Amador (Eds.), *La dimensión internacional del currículum. Los primeros pasos en la Universidad de Colima* (pp. 91-124). Universidad de Colima.

Larsen, M. A., y Searle, M. J. (2017). International service learning and critical global citizenship: A cross-case study of a Canadian teacher education alternative practicum. *Teaching and Teacher Education*, (63), 196–205. doi:10.1016/j.tate.2016.12.011

Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205–221. <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>

Leask, B. (2014). Internationalizing the Curriculum and all Students' Learning. *International Higher Education*, (78), 5-6. <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.78.5798>

Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.

Leask, B. y Charles, H. (2018). Internationalizing the Curriculum. En D. Deardoff y H. Charles (Eds.), *Leading Internationalization. A Handbook for International Education Leaders* (pp. 65-72). Stylus Publishing.

Leask, B. y Green, W. (2020, Mayo 2). *Is the pandemic a watershed for internationalisation?* [Entrada de blog]. *World University News*. <https://bit.ly/3djZSFm>

Lee Olson, C., y Kroeger, K. R. (2001). Global Competency and Intercultural Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116–137. doi:10.1177/102831530152003

- Leutwyler, B., Meierhans, C. (2011). Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden. *BEITRÄGE ZUR LEHRERBILDUNG*, 29(1), 100-101. <https://bit.ly/2PkIXtz>
- Leutwyler, B. (2013). Internationalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Kentron Journal zur Lehrerbildung*, (26), 7-15. <https://bit.ly/3fgy9pV>
- Leutwyler, B., Popov, N.F., y Wolhuter, C.C. (2017). Teacher Education: Different Contexts, Similar Challenges. *Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from Around the World*, (15), 66-78. <https://bit.ly/2F7VG0j>
- Lombana, J., y Zapata, A. (2017). Acreditaciones internacionales en escuelas de negocios. Una revisión de la literatura. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 233-247. <https://bit.ly/3i72tWa>
- López Cortés, D. E. (2011). Dimensiones del perfil docente en la era global. *Ciencia y Poder Aéreo*, 6(1), 11-16. <https://doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.27>
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación Universidad de Huelva*, (4), 167-179. <https://cutt.ly/zfXBYVZ>
- Lossada, N., Quero, M. y Toro, R. (2012). Necesidades del contexto, fundamentos del currículo universitario y Responsabilidad Social. *Opción*, 28(69), 533-545. <https://bit.ly/331AeBX>
- Loukkola, T. y Zhang, T. (2010). *Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*. European University Association. <https://bit.ly/2YsQ6Mi>
- Lourenço, M. (2018). Internationalizing teacher education curricula: opportunities for academic staff development. *On the Horizon*, 26(2), 157-169. doi:10.1108/oth-07-2017-0053

Lucio-Arias, D. (2014). Internacionalización de la investigación en las instituciones de educación superior en Colombia: una mirada desde la producción científica, 2008-2013. En C. Nupia (Ed.), *Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia* (pp. 221-246). Ministerio de Educación Nacional.

Luna Scott, C. (2015). Investigación y prospectiva en educación. Documentos de trabajo. El futuro del aprendizaje (i) ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo xxi? UNESCO. <https://bit.ly/359quix>

Manhey Moreno, M. (2014). Currículo en educación infantil y diversidad: un tema pendiente. *Investigación y Postgrado*, 29(2), 113-135. <https://bit.ly/3hbz1xM>

Mansfield, G., y Poppi, F. (2012). The English as a Foreign Language / Lingua Franca Debate: Sensitising Teachers of English as a Foreign Language Towards Teaching English as a Lingua Franca. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 159-172. <https://bit.ly/33I9kRM>

Marín Zuluaga, D. (2020). El aseguramiento de la calidad en la educación superior. Editorial. *Acta Odontológica Colombiana*, 10(1), 7-8. DOI: <https://doi.org/10.15446/aoc.v10n1.85002>

Márquez, N., Vargas, M. y Ramos, B. (2016). La dimensión internacional del currículum para la formación del licenciado en educación especial. En J. Hernández y G. Amador (Eds.), *La dimensión internacional del currículum. Los primeros pasos en la Universidad de Colima* (pp. 125-156). Universidad de Colima.

Martin Calvo, J. F. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4-14. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>

Martín Marín, B. (2018a). Investigación cualitativa. En S. Cubo Delgado, B. Martín Marín y J. Ramos Sánchez (Coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 387-407). Ediciones Pirámide.

Martín Marín, B. (2018b). Investigación descriptiva. En S. Cubo Delgado, B. Martín

Marín y J. Ramos Sánchez (Coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 373-385). Ediciones Pirámide.

Martín Marín, B. (2018c). Técnicas e instrumentos de recogida de información. En S. Cubo Delgado, B. Martín Marín y J. Ramos Sánchez (Coords.), *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 173-234). Ediciones Pirámide.

Martínez, A. y Cabrera, K. (2014). La enseñanza para el aprendizaje en la formación de pregrado en Colombia. En A. Roa e I. Pacheco (Eds.), *Educación Superior en Colombia. Doce propuestas para la próxima década* (pp. 253-276). Editorial Universidad del Norte.

Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. <https://bit.ly/333liC7>

Martínez Clares, P. (2011). La orientación en tiempos del cambio. En J. Maquilón Sánchez (Coord.), *La formación del profesorado del siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos sociales y culturales* (pp. 45-62). Universidad de Murcia Servicio de Publicaciones.

Martínez, J. (2011). ¿Cómo integrar las nuevas tecnologías en educación inicial? *Educación*, 20(39), 7-22. <https://bit.ly/2Q2wQkg>

Martínez Gómez, A. y Cabrera Dokú, K. (2014). La enseñanza para el aprendizaje en la formación de pregrado en Colombia. En A. Roa Varela e I. Pacheco (Eds.), *Educación Superior en Colombia. Doce propuestas para la próxima década* (pp. 253-276). Universidad del Norte.

Martínez-Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 40-58. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.3>

Mascarenhas, C., Ferreira, J. y Marques, C. (2018). University–industry cooperation: A systematic literature review and research agenda. *Science and Public Policy*, 45(5), 708–718. <https://doi.org/10.1093/scipol/scy003>

Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Forschung*. Beltz Verlag.

Melchor, L., Lucunza, I. y Elorza, A. (2020). What is Science Diplomacy?. En S4D4C (Ed.), *European Science Diplomacy Online Course, Module 2* (pp. 2-37). S4D4C.

Melendro Estefanía, M. (2003). Educación y Globalización: Educar para la Conciencia de los Límites. *Educación XX1*, (6), 235-246. <https://cutt.ly/YgH1rfz>

Menand, H. (2013). *Globalization and education: 21st century instructional practices for urban teachers* [tesis doctoral, University of North Carolina at Charlotte]. Base de datos Proquest. <https://bit.ly/3hwjhFf>

Mikulec, E. (2014). Internationalization and teacher education: what dispositions do teachers need for global engagement? *Education in a Changing Society*, (1), 5-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.15181/atee.v1i0.657>

Miller, N. (2013). *Strategic affinity: engaging international alumni to support internationalization. A UK case study approach*. The Higher Education Academy. <https://bit.ly/2F687t7>

Miligan Sippel, C. (2017). *Understanding Teacher Educator Perspectives on the Internationalization of Teacher Education* [tesis doctoral, University of Minnesota]. Base de datos Proquest. <https://bit.ly/35A8d7H>

Ministerio de Educación Nacional (2004). Resolución 183 del 12 de marzo de 2004, por la cual se define la organización de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, Conaces. *Diario Oficial* No. 45.488 del 12 de marzo de 2004.

Ministerio de Educación Nacional (2008). Resolución 737 del 14 de febrero de 2008, por la cual se reorganiza la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -Conaces- y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 47.030 del 24 de junio de 2008.

Ministerio de Educación Nacional (2012). RESOLUCIÓN 590 del 17 de mayo de 2012, por la cual se reorganiza la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 48.440 del 24 de mayo de 2012.

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. <https://bit.ly/31EATKt>

Ministerio de Educación Nacional (2014a). *Sentido de la educación inicial. DOCUMENTO NO. 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/7hM2n0k>

Ministerio de Educación Nacional (2014b). *La literatura en la educación inicial. DOCUMENTO NO. 23. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. <https://cutt.ly/dhM2Wew>

Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1075 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. *Diario Oficial* No. 49523 del 26 de mayo de 2015.

Ministerio de Educación Nacional (2017a). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. <https://bit.ly/327ULoe>

Ministerio de Educación Nacional (2017b). Resolución 18583 de 2017, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. *Diario Oficial* No. 50.357 del 15 de Septiembre de 2017.

Ministerio de Educación Nacional (2019a). Decreto 1330 de 2019, por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 Único Reglamentario del Sector Educación.

Ministerio de Educación Nacional (2019b). *Cartilla Decreto de Registro Calificado*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. <https://bit.ly/2FUUmhf>

Ministerio de Educación Nacional (2020, 26 de agosto). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. <https://bit.ly/3lqDob4>

Moctezuma-Hernández, P., y Navarro-Cerda, A. (2011). Internacionalización de la educación superior: aprendizaje institucional en Baja California. *Revista de la educación superior*, 40(159), 47-66. <https://bit.ly/3m504xV>

Moncada, J. (2011). La internacionalización de la educación superior, factor clave para fortalecer la calidad educativa y mejorar las condiciones de vida de la sociedad. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 4(2), 55-71. <https://bit.ly/355yp9T>

Monroy, F. y Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XX1*, 17(2), 105-124. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481

Montecinos, M. (2019). Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización. *Telos*, 21(3), 754-775. <https://doi.org/10.36390/telos213.13>

Montesinos Padilla, C. (2020). La internacionalización de la Educación Superior y la cooperación interuniversitaria como motor de cohesión social y desarrollo sostenible. *Docencia y Derecho*, (15), 71-84. <https://bit.ly/3h6okeY>

Mora, M. (2018). Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. *Páginas de Educación*, 12(1), 75-97. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1769>

Morales-Saavedra, S., Quintriqueo-Millán, S., Uribe-Sepúlveda, P., y Arias-Ortega, K. (2018). Interculturalidad en educación superior: experiencia en educación inicial en La Araucanía, Chile. *Convergencia*, 25(77), 55-76. <https://dx.doi.org/10.29101/crcs.v25i77.4706>

Morón Macías, C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Temas para Educación Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (8), 1-6. <https://bit.ly/2Y8N5AG>

Mosquera, M. (2020). Enhancing Educational Cooperation through Science Diplomacy: A Case Study of Colombian Police Academy. En *Research and Information System (Ed.)*, *Southern Perspectives on Science Diplomacy* (pp. 33-37). RIS.

Muche, F., Kelo, M. y Wächter, B. (2004). *The Admission of International Students into Higher Education. Policies and instruments*. LEMMENS.

Múnera, L. (2017). Enfoques de enseñanza – aprendizaje de maestros formadores de educadores infantiles en universidades estatales del Caribe colombiano. 2013 – 2016 [tesis doctoral, Universidad de Cartagena, Colombia]. Repositorio UDEC. <https://cutt.ly/QgH1j95>

Murillo-Vargas, G., González C, C. y Urrego-Rodríguez, D. (2020). Transformación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Colombia 2019-2020. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-27. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3541>

NAFSA (2005). *NAFSA's guide to Education Abroad for advisers and administrators*. Third edition. NAFSA, Association of International Educators.

NAFSA (2014). *NAFSA's guide to Education Abroad for advisers and administrators*. Fourth edition. NAFSA, Association of International Educators.

Nair, I. y Henning, M. (2017). *Models of Global Learning*. Association of American Colleges and Universities. <https://bit.ly/3bzTpqE>

Nilsson, B. (2003). Internationalisation at Home From a Swedish Perspective: The Case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 27–40. doi:10.1177/1028315302250178

Nupia, C. (2014). Internacionalización e investigación: conceptos, políticas y medición en Colombia. En C. Nupia (Ed.), *Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia* (pp. 193-219). Ministerio de Educación Nacional.

Obolenska, T. y Tsyrukun, O. (2016). Conceptual approaches to international cooperation between higher education institutions. *International Economic Policy*,(25), 40-58. <https://bit.ly/3bF45UL>

OCDE (2004). *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264015067-en>.

OCDE (2016). *Reviews for National Policies for Education. Education in Colombia*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>

OCDE (2017). *Starting strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://cutt.ly/agH1c4j>

OCDE (2019). *Philanthropy and Education - Quality Education For All: Lessons and Future Priorities*. OECD Development Centre. <https://cutt.ly/DgH1b1u>

OCDE (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

Olmos-Gómez, M.C., Luque Suárez, M., Ferrara, C. y Olmedo-Moreno, E.M. (2020). Quality of Higher Education through the Pursuit of Satisfaction with a Focus on Sustainability. *Sustainability*,(12), 2-20. doi:10.3390/su12062366

Olson, C., Evans, R. y Shoenberg, R. (2007). *At home in the world: Bridging the Gap between Internationalization and Multicultural Education*. ACE. <https://bit.ly/3iT7n9T>

Opie, C. (2004). *Doing educational research: A guide to first-time researchers*. SAGE Publications. doi: 10.4135/9781446280485.

Orb, A., Eisenhauer, L. y Wynaden, D. (2001). Ethics in Qualitative Research. *Journal of nursing scholarship*, 33(1), 93-96. <https://cutt.ly/LfBjuPA>

Oregioni, M. (2011). La gestión de la cooperación internacional en la Universidad Argentina: el papel de los investigadores locales y del Área de Relaciones Internacionales. El caso de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1999-2010). *Cuadernos del CENDES*, 28(76), 49-65. <https://cutt.ly/4gH1WQn>

Oregioni, S. (2015). La Internacionalización de las Universidades latinoamericanas como objeto de estudio. En J. Anaya y S. Oregioni (Eds.), *La Internacionalización de la Universidad en el marco de la Integración Regional* (pp. 10-27). RIESAL.

Oregioni, M. S. (2020, 31 de agosto). *Aportes a la internacionalización universitaria desde una perspectiva situada, a partir de redes de cooperación sur-sur* [ponencia]. VII Jornada de Internacionalización de la Educación Superior (JIES), Valledupar, Colombia.

Organización de las Naciones Unidas (2015). *EDUCACIÓN DE CALIDAD: ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE?*. <https://bit.ly/3fiQmDc>

Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano. 4ta. edición*. Pearson Educación S. A.

Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://bit.ly/3bsKNC2>

Ottone, E. y Hopenhayn (2007). Los desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento. *Rev. Pensamiento Educativo*, 40(1), 13-29. <https://bit.ly/2R3Euvf>

Pablos Pons, J. (2010). Higher Education and the Knowledge Society. Information and Digital Competencies. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 6-15. <https://bit.ly/2FqT6IE>

Peña, M. y Aponte, C. (2018). *La internacionalización conectiva. El currículo en un mundo en red*. Dirección de Publicaciones de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

Peña, M. (2019). Internacionalización conectiva del currículo. Fundamentos epistemológicos y metodológicos. *Revista Espacios*, 40(26). <https://bit.ly/2EfgMck>

Pérez-Encinas, A., y Ammigan, R. (2016). Support Services at Spanish and U.S. Institutions: A Driver for International Student Satisfaction. *Journal of International Students*, 6(4), 984-998. <https://bit.ly/3iTKnYs>

Pérez-Encinas, A. (2018). A Collaborative Approach in the Internationalisation Cycle of Higher Education Institutions. En Curaj, A., Deca, L. y Pricopie, R (Eds.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 107-118). Springer International Publishing AG.

Pineida, F. O. (2011). Competencies for the 21st Century: Integrating ICT to Life, School and Economical Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (28), 54–57. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.011

Pinto Rodríguez, M., y Misas Avella, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*, 5(2), 97-118. <https://bit.ly/3q0e080>

Pohoryles, J., y Cvijetic, S. (2002). Internationalization of Research. Institutional Innovation, Culture and Agency in the Framework of Competition and Co-operation. *The European Journal of Social Science Research*, 15(4), 381–388. doi:10.1080/1351161022000042598

Postiglione, G. y Altbach, P. (2013). Professors: The Key to Internationalization. *International Higher Education*, (73), 11-12. <https://bit.ly/3IVW3vk>

Presidencia de Colombia (2003). Decreto 2230 del 8 de Agosto de 2003, por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 45273 del 8 de Agosto de 2003.

Presidencia de Colombia (2006a). Decreto 4675 del 28 de diciembre de 2006, por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 46496 del 29 de diciembre de 2006.

Presidencia de Colombia (2006b). Decreto 1767 del 2 de junio de 2006, por el cual se reglamenta el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 46287 del junio 02 de 2006.

Prieto-Martínez, 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*, 2(2), 105-135. <https://bit.ly/3btAf5s>

Proyecto Tuning Latinoamérica (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. <https://bit.ly/39WE2aZ>

Pynes, P. (2018). Financing Internationalization. En Deardoff, D. y Charles, H. (Eds.), *Leading Internationalization. A Handbook for International Education Leaders* (pp. 55-64). Stylus Publishing.

Quezada, R. L. (2010). Internationalization of teacher education: creating global

competent teachers and teacher educators for the twenty-first century. *Teaching Education*, 21(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/10476210903466885>

Rama, C. (2009). El nacimiento de la acreditación internacional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14(2), 291-311. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000200004>

Ramírez Crespo, J. y Lucas Milán, M. (2020). Los mini-rincones lectores: Propuesta didáctica para la animación a la lectura en Educación Infantil. *Álabe Revista de la red de Universidades Lectoras*, (22), 1-24. DOI: 10.15645/Alabe2020.22.5

Ramírez-Ramírez, A. y Alcántara-Santuario, A. (2020). El impacto de la movilidad internacional a partir del origen social de estudiantes de maestría. El caso de la Universidad Veracruzana. *Revista Argentina de Educación Superior*, 12(20), 137-151. <https://bit.ly/39rSkQk>

Randhahn, S. y Niedermeier, F. (2017). *Quality Assurance of Teaching and Learning in Higher Education Institutions. Training on International Quality Assurance Series. Module 3. Tradition*. <https://cutt.ly/whM2Mvw>

República de Colombia (1991). *CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991*. Imprenta Nacional de Colombia. <https://bit.ly/3gpV3vA>

Restrepo, J. (2014). Gobierno y gestión universitaria. Propuesta de debate y reflexión para el caso colombiano. En: A. Roa e I. Pacheco (Eds.), *Educación Superior en Colombia. Doce propuestas para la próxima década* (pp. 329-352). Editorial de la Universidad del Norte.

Rey Rivas, P. Tardo Fernández, Y., Casals Pierre, F., y Houelly Pérez, E. (2017). Experiencias y resultados preliminares sobre la nueva estrategia de idioma inglés para la educación superior en la Universidad de Oriente. *MEDISAN*, 21(9), 2068-2075. <https://bit.ly/3abNp6u>.

Ríos, C. (2015). Quality Assurance in Higher Education in Spain: An Overview of the Accreditation System. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*, 5(1), 25-45. <https://bit.ly/2XkX6KQ>

Roa, A. (2014). Veinte años de la acreditación en Colombia. En A. Roa e I. Pacheco (Eds.), *Educación Superior en Colombia. Doce propuestas para la próxima década* (pp. 153-182). Editorial Universidad del Norte.

Rodríguez-Ortega, J. (2009). Cooperación, alianzas estratégicas e internacionalización de la universidad colombiana. *Criterio Jurídico Garantista*, 1(1), 252-261. <http://dx.doi.org/10.26564/21453381.307>

Rodríguez Rojo, M. (2011). Educación para el desarrollo, papel imprescindible de la universidad. En J. Maquilón Sánchez (Coord.), *La formación del profesorado del siglo XXI. Propuestas ante los cambios económicos sociales y culturales* (pp. 185-198). Universidad de Murcia Servicio de Publicaciones.

Rodríguez Ruiz, M. y García-Merás García, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(4), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3642807>.

Robson, S. (2017). Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. *Educação*, 40(3), 368-374. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.29012>

Rodríguez, J. (2014). Cooperación, alianzas estratégicas e internacionalización de la universidad colombiana. *Revista Derecho y Realidad*, 1(23), 249-261. <https://bit.ly/3bzjiqy>

Roman, M. (2018). *The Internationalization of Teacher Education Faculty in Two Global Cities: A Case Study of Two Universities in New York and Hong Kong* [tesis doctoral, Seton Hall University]. Base de datos Proquest. <https://bit.ly/2DYkYxq>

- Rombe, E., Tolla, M., Datu Allo, P. y Kasuna Dewi, S. (2016). What Are the Current Quality Issues in Higher Education? *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, (65), 98-101. <https://bit.ly/2E8tslJ>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5ª edición. Universidad de Deusto.
- Rumbley, L. E. (2015). "Intelligent Internationalization": A 21st Century Imperative. *International Higher Education*, (80), 16-17. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.80.6146>
- Ryan, T. (2015). Quality assurance in higher education: A review of literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(4). <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i4.257>
- Sabariego Puig, M. (2009). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, (pp. 51-87). Editorial la Muralla.
- Sabariego Puig, M. y Bisquerra Alzina, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra Alzina (Coord.), *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA*, (pp. 19-48). Editorial la Muralla.
- Salazar Jaramillo, J. (2014). La crisis educativa: una herencia con la que se enfrenta el siglo xxi. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 611-616. <https://bit.ly/2F0SxiE>
- Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo-Cedeño, G. y Loor-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, (2), 127-137. <https://bit.ly/3bw4War>
- Samil, J. (2014a). 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.
- Samil, J. (2014b). La urgencia de ir adelante. Propuestas para la transformación de la

educación superior en Colombia. En: A. Roa e I. Pacheco (Eds.), *Educación Superior en Colombia. Doce propuestas para la próxima década* (pp. 89-106 Editorial de la Universidad del Norte.

Sánchez-Tarragó, N., Castellanos-Gallardo, I. y Bufrem, L. (2017). Contribuciones de la biblioteca universitaria a la internacionalización del campus: análisis sistemático de la literatura. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 22(3), 186-209. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/2968>

Sánchez-Tarragó, N. y Bufrem, L. S. (2018). Espacios y papeles para la biblioteca universitaria en la internacionalización de la educación superior: hacia un enfoque solidario. *Bibliotecas. Anales de Investigación* 14(1), 82-95. <https://cutt.ly/UgH8j72>

Santana Villegas, J., García-Santillán, A. y Escalera-Chávez, M. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (5), 79-94. <https://bit.ly/2Pljeu9>

Sari, A., Firat, A., y Karaduman, A. (2016). Quality Assurance Issues in Higher Education Sectors of Developing Countries; Case of Northern Cyprus. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, (229), 326–334. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.143>

Schawb, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Ateneo.

Schomaker, R. (2015). Accreditation and quality assurance in the Egyptian higher education system. *Quality Assurance in Education*, 23(2), 149–165. doi:10.1108/qa-08-2013-0034

Schön, H. y Sliwka, A. (2014). Towards global identities: internationalization of teacher training at the Heidelberg University of Education. En G. von Carlsburg y T. Vogel (Eds.), *Bildungswissenschaften und akademisches Selbstverständnis in einer globalisierten Welt* (pp. 81-90). Peter Lang GmbH.

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Editorial Biblos.

Sebastián, J. (2005). La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación Educativa*, 5(26), 1-11. <https://bit.ly/3IU19Z5>

Sebastián, J. (2013). La cooperación universitaria iberoamericana: entre la retórica y la incertidumbre. *Revista Iberoamericana De Educación*, (61), 45-58. <https://doi.org/10.35362/rie610599>

Sebastián, J. (2017). Dilemas en torno a la internacionalización de la educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 25(21), 119-145. <https://bit.ly/3i5CeZr>

Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H. y Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244>

Schunk, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. Pearson.

Sierra, J. (2018). La cuarta hélice y la financiación de la innovación. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 23(45), 128-137. <https://bit.ly/33l9r3R>

Silva Bautista, J., Bernal Gamboa, E. y Hernández Sanabria, C. (2014). *Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia*. SECAB-PUBLICACIONES. <https://bit.ly/3jmMEe7>

Simpson, D. y Jackson, M. (2003). John Dewey's View of the Curriculum in The Child and the Curriculum. *Education and Culture*, 20(2), 23-27. <https://cutt.ly/CgH8Tg1>

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2020a, 27 de agosto). *Consulta de instituciones*. <https://bit.ly/3hvXoXf>

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2020b, 27 de agosto). *Consulta de programas*. <https://bit.ly/2EqaJ5j>

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2020c, 30 de agosto).
Consulta de programas. <https://bit.ly/3jzrGcp>

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2020d, 20 de septiembre).
Consulta de programas. <https://cutt.ly/VfZpchm>

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2020e, 21 de septiembre).
Consulta de programas. <https://cutt.ly/QfZolz>

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2020f, 21 de septiembre).
Consulta de programas. <https://cutt.ly/BfZpEFy>

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (2020g, 21 de septiembre).
Consulta de programas. <https://cutt.ly/CfZpwt6>

Spaggiari Gutiérrez, S. y Mejía Quevedo, J. (2015). *Guías para la Internacionalización de la Educación Superior. Cooperación Internacional.* Ministerio de Educación Nacional.

Stanton, S. y Fiszbein, A. (2019). *Work in Progress: English Teaching and Teachers in Latin America.* The Dialogue: Leadership for the Americas. <https://bit.ly/3acu9FW>

Staub, D. (2019). "Another accreditation? What's the point?" effective planning and implementation for specialised accreditation. *Quality in Higher Education*, 1–20.
<https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1634342>

SUNY. (2020, 31 julio). *About COIL.* <https://bit.ly/2Dj7bAJ>

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica.* Editorial Troquel.

Teichler, U. (2003). Aspectos metodológicos de las encuestas a graduados universitarios. En Vidal-García, J. (Ed.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp. 15-30). Universidad de León.

Teichler, U. (2012). International Student Mobility and the Bologna Process. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 34-49. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.34>

Téllez, F. y Langebaeck, C. (2014). Internacionalización y calidad en Colombia: el rol estratégico de la acreditación en el fortalecimiento de los procesos de internacionalización de la educación superior. En C. Nupia (Ed.), *Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia* (pp. 75-97). Ministerio de Educación Nacional.

Toro, J. (2014). Desafíos curriculares contemporáneos. En A. Roa e I. Pacheco (Eds.), *Educación Superior en Colombia. Doce propuestas para la próxima década* (pp. 231-252). Editorial Universidad del Norte.

Toro-Santacruz, S. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4(11), 459-483. <https://bit.ly/35ddWzN>

Troncoso-Pantoja, C., y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. doi:<https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel.

Ullom, C. (2017). *Developing Preservice Teacher Global Citizen Identity: The Role of Globally Networked Learning* [tesis doctoral, Fielding Graduate University]. Base de datos Proquest. <https://bit.ly/3k9Swb9>

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. <https://bit.ly/2QX4Qza>

UNESCO (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*.
<https://bit.ly/3ip6NRh>

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. <https://bit.ly/3m21CbZ>

UNESCO. (2010) *UNESCO Science Report 2010: The Current Status of Science around the World*. <https://cutt.ly/9gH8VnM>

UNESCO (2013). *The global learning crisis. Why every child deserves a quality education*. <https://bit.ly/3jRcKGg>

UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. <https://bit.ly/333r6Nh>

UNESCO (2015). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Ediciones del Imbunche.
<https://cutt.ly/rgH89ze>

UNESCO (2016). *UNESCO Science Report. Towards 2030*. <https://bit.ly/2ZYgL3C>.

UNESCO (2017a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. <https://bit.ly/35b7olj>

UNESCO (2017b). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. Guía*. <https://bit.ly/3gh96UW>

UNESCO (2019). *Regional Guidelines on Innovative Financing Mechanisms and Partnerships for Early Childhood Care and Education (ECCE)*. <https://cutt.ly/MgH84ly>

UNICEF (2019). *Estrategia cada niño aprende. Estrategia de educación de UNICEF 2019-2030*. <https://uni.cf/3alqdJS>

Universidad de la Guajira (2016a). *Política de Internacionalización*.
<https://cutt.ly/RgoiDIq>

Universidad de la Guajira (2016b). *Licenciatura en Educación Infantil. Proyecto Educativo del Programa*. <https://cutt.ly/ngp7eBz>

Universidad de la Guajira (2017). *Proyecto Político-Educativo Institucional 2017-2030. Complementación y actualización con base en el PEI Uniguajira-2005*. <https://cutt.ly/0goiAps>

Universidad de la Guajira (2018). *PLAN DE DESARROLLO HACIA LA CONSOLIDACIÓN DE LA CALIDAD 2018- 2021*. <https://cutt.ly/egooqGg>

Universidad de la Guajira (2020, 21 de septiembre). *Nuestra Universidad*. <https://cutt.ly/LfZoCXq>

Uribe-Tirado, A., Ochoa-Gutiérrez, J., Ruíz-Núñez, K., y Fajardo-Bermúdez, M. (2019). Visibilidad e impacto altimétrico de los investigadores de la Universidad de Antioquia: metodología aplicable a universidades. *Transinformação*, (31), 1-14. <https://doi.org/10.1590/2318-0889201931e190016>

Usma Wilches, J. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, (11), 123-141. <https://bit.ly/3kyQ3rW>

Valdiviezo Gaínza, E. (2011). Los desafíos de la educación inicial en la actualidad. *Educación*, 20(39), 51-69. <https://bit.ly/34bBt3R>

Välilmaa, J., y Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56(3), 265–285. doi:10.1007/s10734-008-9123-7

Valiulis, A. (2013). Students and academic staff international mobility-a supplementary tool for better learning. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 11(3), 204-208. <https://bit.ly/3eLy12b>

Varia, V. (2011). *Core Course Paper – 1: Methodology of Education Research Chapter 1: Concept of Educational Research*. Saurashtra University: M.Ed.(2011-12) Semester

1. <https://bit.ly/3hGRC4n>

Vélez Sánchez, G. A. y Jaramillo Roldán, R. (2013). Evaluación de la calidad educativa en la Universidad de Antioquia: una mirada deconstructiva. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 81-92. <https://bit.ly/3i44cvg>

Vera Millalén, F. (2017). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: Clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akademeia*, 15(1), 53-73. <https://bit.ly/3frP4pD>

Vila-Morales, D. (2011). Las concepciones de curriculum y su importancia en la elaboración de un doctorado curricular en estomatología. *Revista Cubana de Estomatología*, 48(3), 301-314. <https://bit.ly/2F3eeic>

Villalon, E. M. (2016). The principle of internationalization in a regional center for the University of Guadalajara: the case of CUNorte. *International Social Sciences Review / Revista Internacional De Ciencias Sociales*, 5(2), 381-186. <https://doi.org/10.37467/gka-revsocial.v5.90>

Villarroel, V., y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-335>

Viloria, C. (2015). Presentación monográfico "educación infantil". *TENDENCIAS PEDAGÓGICAS*, (26), 7-10. <https://bit.ly/3fP8THz>

Wächter, B. (2014). Recent Trends in Student Mobility in Europe. En B. Streitwieser (Ed.), *Internationalization of Higher Education and Global Mobility* (pp. 87-98). Symposium Books.

Warner, C. (2011). Rethinking the Role of Language Study in Internationalizing Higher Education. *L2 Journal*, (3), 1-21. <https://bit.ly/3fl7xhU>

Wasserman, M. y Ruiz-Rodgers, N. (2014). Los retos de la universidad pública. En A. Roa e I. Pacheco (Eds.), *Educación Superior en Colombia. Doce propuestas para la próxima década* (pp. 311-328). Editorial Universidad del Norte.

Wihlborg, M. y Robson, S. (2018) Internationalisation of higher education: drivers, rationales, priorities, values and impacts. *European Journal of Higher Education*, 8(1), 8-18. doi: 10.1080/21568235.2017.1376696

Woldegiyorgis, A. A., Proctor, D., y de Wit, H. (2018). Internationalization of Research: Key Considerations and Concerns. *Journal of Studies in International Education*, 22(2), 161–176. <https://doi.org/10.1177/1028315318762804>

Yepes-Ocampo, J. (2005). El currículo universitario desde la perspectiva crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 1(1),11-20. <https://bit.ly/3218HBs>

Anexos

Anexo 1: Guía de Entrevista para Directivos:

GUIÓN ENTREVISTA PARA PERSONAL DIRECTIVO

Al iniciar, se realiza una breve presentación del doctorando, el programa que se encuentra cursando y la universidad donde lo está realizando. Se nombran igualmente los directores de la tesis y la importancia de la realización de esta entrevista para la recolección de datos cualitativos claves para la tesis doctoral. Seguidamente, se le solicita al entrevistado su autorización para grabar la entrevista, teniendo en cuenta que la información levantada será de uso confidencial y exclusivo para la investigación doctoral en cuestión.

Se inicia la entrevista solicitando al entrevistado una presentación personal y de su carrera profesional.

1. INFORMACIÓN PERSONAL DEL ENTREVISTADO	
<i>Se solicita información general del entrevistado, empezando por su educación, experiencia y culminando con el desarrollo de su carrera en la educación superior</i>	1. ¿Cuál es su nombre?
	2. ¿Cuántos años tiene?
	3. ¿Qué estudió usted?
	4. ¿Cuántos tiempo tiene usted de estar laborando en la educación superior?
	5. ¿Hace cuántos años trabaja en la universidad objeto de estudio?
	6. ¿Por qué decidió usted, dedicarse a la educación superior?
2. CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
	1. Con base en su experiencia, ¿qué entiende usted por internacionalización de la educación superior?

<p><i>Se solicita información sobre la internacionalización, teniendo en cuenta la concepción personal y la experiencia profesional.</i></p>	<p>2. ¿Cuenta usted con experiencia internacional en el contexto de la Educación Superior? ¿Qué tipo de experiencias?</p>
	<p>3. ¿Cómo concibe su Institución la internacionalización de la educación superior?</p>
	<p>4. ¿Considera usted que la internacionalización está teniendo impacto en la calidad de los programas académicos? Explique.</p>
	<p>5. ¿Qué opinión le merece la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras para la internacionalización?</p>
	<p>6. ¿Existe en su Institución una política de enseñanza de lenguas extranjeras? Explique.</p>
	<p>7. ¿Se ha gestionado desde su dependencia, recursos (financieros, técnicos) de cooperación internacional? Explique.</p>
	<p>8. ¿Cuáles competencias internacionales son necesarias para los profesionales en el siglo XXI, que se forman en su universidad?</p>

**3. ESTRATEGIA Y ACTIVIDADES INSTITUCIONALES PARA LA
INTERNACIONALIZACIÓN**

<p><i>Se requiere información, teniendo en cuenta la experiencia del personal administrativo, sobre la ejecución de actividades de internacionalización en su universidad, así como aspectos como alianzas, programas y proyectos de internacionalización de impacto en las funciones sustantivas de la universidad</i></p>	<p>1. ¿Qué tipo de actividades de internacionalización reciben apoyo financiero, logístico o administrativo en su institución?</p>
	<p>2. ¿Existen lineamientos puntuales para la internacionalización del currículo en su institución? Explique.</p>
	<p>3. ¿Realiza desde su dependencia actividades orientadas a robustecer la internacionalización curricular? Describa qué tipo de actividades.</p>
	<p>4. ¿Puede usted indicar desde su experiencia, las alianzas internacionales más importantes de su institución (o su área de trabajo) y el impacto que éstas han tenido en el mejoramiento de la calidad de programas académicos? ¿Cuenta usted con algún ejemplo para la Licenciatura en Educación Infantil?</p>
	<p>5. ¿Ofrece su institución asignaturas disciplinarias en idiomas extranjeros? ¿Tiene ejemplos para la Licenciatura en Educación Infantil?</p>

	<p>6. ¿Existen estrategias de desarrollo académico, para mejorar las habilidades de los docentes a fin de integrar dimensiones internacionales e interculturales en el proceso de enseñanza?</p>
	<p>7. ¿Cuenta su universidad con proyectos de investigación con aliados internacionales? ¿Tiene usted ejemplos de la Licenciatura en Educación Infantil?.</p>
	<p>8. ¿Organiza su institución actividades de internacionalización en las que se involucre la comunidad de la Licenciatura en Educación Infantil? Nombre algunas que desarrolle en conjunto con minorías de otras culturas localizadas en la zona y/o empleadores, empresas internacionales con sede en esta ciudad.</p>
	<p>9. ¿Participa la comunidad académica (en especial la Licenciatura en Educación Infantil) en actividades de extensión internacional como voluntariado, prácticas internacionales etc.? ¿Cuentan estas actividades con</p>

	un reconocimiento en créditos académicos?
4. SERVICIOS DE INTERNACIONALIZACIÓN PARA ESTUDIANTES, DOCENTES Y PERSONAL ADMINISTRATIVO	
<i>Se requiere información sobre los servicios de internacionalización y actividades extracurriculares para estudiantes y docentes</i>	1. ¿Cuenta su institución con programas internacionales para la formación docente? (Formación complementaria y de alto nivel)
	2. ¿Ofrece su institución oportunidades de aprendizaje de lenguas extranjeras para el profesorado? Explique.
	3. ¿Cuenta su institución con programas para el fomento de la movilidad internacional docente, así como para el acceso a actividades internacionales en el campus, para sus profesores?
	4. En el marco de estos programas, ¿podría exponer alguna experiencia significativa para docentes al interior de la licenciatura en Educación Infantil?
	5. ¿Se realizan desde su dependencia actividades extracurriculares internacionales para la comunidad

	académica de su institución?
	6. ¿Reciben los estudiantes (propios e internacionales) ayudas y apoyos para acceder a actividades de internacionalización, dentro y fuera del campus? ¿Cuenta usted con ejemplos para la Licenciatura en Educación Infantil?
	7. ¿Se ofrece asesoría a la comunidad académica para el acceso a oportunidades internacionales?
	8. ¿Cuenta su institución con programas de apoyo y fomento a la movilidad internacional estudiantil?
	9,. En el marco de estos programas, ¿podría exponer alguna experiencia significativa para estudiantes al interior de la licenciatura en Educación Infantil?
5. ORIENTACIONES PARA EL MEJORAMIENTO DEL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN	

<p><i>Se demanda información sobre cómo el entrevistado propone sea abordada la internacionalización desde el nivel institucional. El entrevistado expone ejemplos puntuales para el mejoramiento de la calidad de la experiencia educativa por medio de la internacionalización</i></p>	<p>1. Teniendo en cuenta todo lo mencionado por usted en los apartados anteriores, ¿cómo cree usted que se puede mejorar el proceso de internacionalización en su institución? ¿Qué actividades y propuestas sugiere?</p>
	<p>2. ¿Cómo considera usted que se puede desarrollar de una forma más expedita, la competencia intercultural para la Comunidad Académica de su institución? Explique.</p>
	<p>3. ¿Qué acciones se pueden tomar desde el nivel institucional para promover una internacionalización de mayor impacto en la calidad de los programas de educación?</p>
<p>6. CIERRE DE LA ENTREVISTA</p>	
<p><i>Se compilan comentarios finales por parte del entrevistado y se agradece su participación en la entrevista</i></p>	<p>1. ¿Tiene usted algún comentario final que le gustaría realizar sobre el proceso de internacionalización?</p>
	<p>2. ¿Cómo le ha parecido la entrevista?</p>

	<p>3. Muchas gracias por su participación en esta entrevista y por sus importantes aportes para este trabajo doctoral. Los resultados de este trabajo estarán disponibles para los interesados al publicarse la tesis doctoral.</p>
--	---

Anexo 2: Guía de Entrevista para Docentes:

GUIÓN ENTREVISTA PARA DOCENTES

Al iniciar, se realiza una breve presentación del doctorando, el programa que se encuentra cursando y la universidad donde lo está realizando. Se nombran igualmente los directores de la tesis y la importancia de la realización de esta entrevista para la recolección de datos cualitativos claves para la tesis doctoral. Seguidamente, se le solicita al entrevistado su autorización para grabar la entrevista, teniendo en cuenta que la información levantada será de uso confidencial y exclusivo para la investigación doctoral en cuestión.

Se inicia la entrevista solicitándole al entrevistado una presentación personal y de su carrera profesional.

1. INFORMACIÓN PERSONAL DEL ENTREVISTADO	
<i>Se solicita información general del entrevistado, empezando por su educación, experiencia y culminando con el desarrollo de su carrera como docente</i>	1. ¿Cuál es su nombre?
	2. ¿Cuántos años tiene?
	3. ¿Qué estudió usted?
	4. ¿Cuántos años de experiencia como docente tiene?
	5. ¿Hace cuántos años trabaja en la universidad objeto de estudio?
	6. ¿Por qué decidió usted, dedicarse a enseñar en la educación superior?
2. CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
	1. Con base en su experiencia, ¿qué entiende usted por internacionalización de la educación superior?

<p>Se solicita información sobre la internacionalización, teniendo en cuenta la concepción personal y la experiencia profesional.</p>	<p>2. ¿Cuenta usted con experiencia académica internacional? ¿Qué tipo de experiencias?</p>
	<p>3. ¿Tiene conocimiento sobre la estrategia de internacionalización que está implementando su universidad? En caso afirmativo, ¿podría mencionar las actividades institucionales que considera más relevantes?</p>
	<p>4. ¿Considera usted que el programa de Licenciatura en Educación Infantil cuenta con objetivos de internacionalización claros para la Comunidad Académica?</p>
	<p>5. ¿Qué actividades de internacionalización se realizan desde el programa para apoyar en la consecución de estos objetivos? ¿Cuál cree que es el impacto de estas actividades?</p>
	<p>6. ¿Cómo observa usted el impacto de la internacionalización en el programa de educación infantil?</p>
	<p>7. ¿Existe en su institución una política de enseñanza de lenguas?</p>

	¿Qué lenguas se promueven desde la institución?
	8. ¿Qué opinión le merece la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras?
	9. ¿Qué competencias para la internacionalización cree son necesarias en un profesor del siglo XXI? ¿Podría definir las y decir por qué?
3. INTERNACIONALIZACIÓN CURRICULAR: ACCIONES LIDERADAS POR DOCENTES	
<i>Se requiere información, teniendo en cuenta la experiencia del docente, sobre la ejecución de la internacionalización en el aula en su universidad, revisando aspectos como el proceso enseñanza-aprendizaje, la interculturalidad, los métodos de evaluación y los medios educativos.</i>	1. En sus clases, ¿qué metodologías docente utiliza usualmente?
	2. La(s) asignatura(s) que usted dicta en el marco del programa de Educación Infantil, ¿cuentan con objetivos de aprendizaje internacionales?
	3. ¿Cómo influyen estos objetivos internacionales en su metodología docente?
	4. ¿Qué porcentaje de la bibliografía que presenta la asignatura es internacional?

	<p>5. En cuanto a procedimientos de evaluación, ¿puede exponer cuáles usa frecuentemente en su quehacer docente?</p>
	<p>6. ¿Qué recursos educativos que a su criterio favorecen la internacionalización de las licenciaturas, utiliza durante sus clases?</p>
	<p>7. ¿Fomenta usted desde el aula, la obtención por parte de los estudiantes, de competencias interculturales?</p>
	<p>8. ¿Qué estrategias utiliza para que sus estudiantes obtengan dichas competencias?</p>
	<p>9. ¿Considera usted que los entornos de aprendizaje en su institución son adecuados para lograr resultados de aprendizaje internacionales e interculturales? ¿Por qué?</p>
	<p>10. ¿Cuenta usted con ejemplos y experiencias, teniendo en cuenta su trayectoria, de acciones de internacionalización en el aula?</p>

	Explique.
4. SUGERENCIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
<p><i>Se demanda información sobre cómo el entrevistado propone sea abordada la internacionalización desde el aula. El entrevistado expone ejemplos puntuales para el mejoramiento de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje por medio de la internacionalización.</i></p>	<p>1. Teniendo en cuenta todo lo mencionado por usted en los apartados anteriores, ¿cómo cree usted que se puede mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, por medio de la internacionalización?</p>
	<p>2. ¿Qué procedimientos de evaluación considera usted que pueden aplicarse para medir la obtención de competencias internacionales e interculturales en sus estudiantes?</p>
	<p>3. ¿ Como considera usted que se puede desarrollar de una forma mas eficiente, la conciencia intercultural entre los estudiantes por medio de las asignaturas?</p>

	4. ¿Cómo se pueden integrar resultados de investigaciones de carácter internacional, en las clases?
	5. ¿Qué acciones se pueden tomar desde el nivel institucional, para promover la internacionalización de los procesos enseñanza-aprendizaje?
5. CIERRE DE LA ENTREVISTA	
<i>Se compilan comentarios finales por parte del entrevistado y se agradece su participación en la entrevista</i>	1. ¿Tiene usted algún comentario final que le gustaría realizar sobre el proceso de internacionalización en el aula?
	2. ¿Cómo le ha parecido la entrevista?
	3. Muchas gracias por su participación en esta entrevista y por sus importantes aportes para este trabajo doctoral. Los resultados de este trabajo estarán disponibles para los interesados al publicarse la tesis doctoral.

Anexo 3: Planilla para la valoración por juicio de expertos de guía de entrevista para directivos:

PLANILLA PARA LA VALORACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS: GUÍA PARA ENTREVISTA DE PERSONAL DIRECTIVO

INSTRUCCIONES:

Estimado juez, amablemente me dirijo a usted, con el fin de solicitar su colaboración como experto, para la validación del presente guión de entrevista. Con este guión, se pretende levantar la información correspondiente para el siguiente objetivo específico de mi tesis doctoral: Analizar estrategias y programas institucionales con directivos de las instituciones y jefes de oficinas internacionales, que funjan como herramientas de apoyo a la internacionalización curricular en las Licenciaturas en Educación Infantil.

La idea es que usted pueda evaluar las dimensiones e ítems de la guía de entrevista para personal administrativo, con base a las categorías claridad, coherencia y relevancia, otorgando una calificación de 1 a 4, según corresponda. Cuando usted considere que una de las dimensiones o ítems es mejorable, diligencie el espacio "propuestas de mejora", para poder tener en cuenta sus observaciones y sugerencias.

*Obligatorio

A continuación observará las categorías para la evaluación y una breve explicación sobre las calificaciones a asignar y el indicador correspondiente:

CATEGORÍAS	CALIFICACIÓN	INDICADOR
CLARIDAD	1. DEFICIENTE	EL ÍTEM ESTÁ REDACTADO DE FORMA CLARA Y PRECISA Y NO PRESENTA DIFICULTAD DE ENTENDIMIENTO POR PARTE DE LOS LECTORES.
	2. ACEPTABLE	
	3. BUENO	
	4. EXCELENTE	
COHERENCIA	1. DEFICIENTE	EL ÍTEM ES COHERENTE Y SE ENCUENTRA RELACIONADO CON LA DIMENSIÓN CORRESPONDIENTE.
	2. ACEPTABLE	
	3. BUENO	
	4. EXCELENTE	
RELEVANCIA	1. DEFICIENTE	EL ÍTEM RELACIONADO ES RELEVANTE PARA LA DIMENSIÓN CORRESPONDIENTE E IMPORTANTE PARA ALCANZAR EL OBJETIVO ESPECÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN.
	2. ACEPTABLE	
	3. BUENO	
	4. EXCELENTE	

1. NOMBRES Y APELLIDOS DEL EXPERTO *

2. FORMACIÓN ACADÉMICA *

3. AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL *

4. AÑOS DE EXPERIENCIA *

5. CARGO ACTUAL *

6. INSTITUCIÓN *

Evalúe las dimensiones de la guía otorgando una calificación de 1-4:

A continuación encontrará las dimensiones o bloques temáticos propuestos para la guía de entrevista. Evalúe teniendo en cuenta los criterios anteriormente dispuestos:

7. DIMENSIÓN 1: CONCEPCIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. PROPUESTA DE MEJORA PARA LA DIMENSIÓN: "CONCEPCIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN"

9. DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIA Y ACTIVIDADES DE INTERNACIONALIZACIÓN INSTITUCIONALES *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. PROPUESTA DE MEJORA PARA LA DIMENSIÓN: "ESTRATEGIA Y ACTIVIDADES DE INTERNACIONALIZACIÓN INSTITUCIONALES"

11. DIMENSIÓN 3: SERVICIOS PARA ESTUDIANTES Y DOCENTES *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. PROPUESTA DE MEJORA PARA LA DIMENSIÓN: "SERVICIOS PARA ESTUDIANTES Y DOCENTES"

13. DIMENSIÓN 4: SUGERENCIAS PARA EL MEJORAMIENTO DEL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA DIMENSIÓN: "SUGERENCIAS PARA EL MEJORAMIENTO DEL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN"

DIMENSIÓN 1: CONCEPCIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

Revise a continuación los ítems relacionados con la dimensión "Concepción de la Internacionalización" y evalúelos teniendo en cuenta los criterios claridad, coherencia y relevancia.

15. 1. ¿Qué es para usted y según su experiencia, la internacionalización? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Qué es para usted y según su experiencia, la internacionalización?

17. 2. ¿Cuenta usted con experiencia internacional? ¿Qué tipo de experiencias? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Cuenta usted con experiencia internacional? ¿Qué tipo de experiencias?

19. 3. ¿Cómo está abordando su universidad la internacionalización de la educación superior? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Cómo está abordando su universidad la internacionalización de la educación superior?

21. 4. ¿Cómo observa usted el impacto de la internacionalización en los programas académicos? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Cómo observa usted el impacto de la internacionalización en los programas académicos?

23. 5. ¿Existe en su institución una política de enseñanza de lenguas extranjeras?/¿Qué opinión le merece la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: Existe en su institución una política de enseñanza de lenguas extranjeras?/¿Qué opinión le merece la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras?

25. 6. ¿Se ha gestionado desde su dependencia, recursos (financieros, técnicos etc.) de cooperación internacional? ¿Para qué programas? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Se ha gestionado desde su dependencia, recursos (financieros, técnicos) de cooperación internacional? Para qué programas?

27. 7. ¿Cuáles competencias internacionales son necesarias para los profesionales en el siglo XXI, que se forman en su universidad? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Cuáles competencias internacionales son necesarias para los profesionales en el siglo XXI, que se forman en su universidad?

DIMENSIÓN 2: ESTRATEGIA Y ACTIVIDADES DE INTERNACIONALIZACIÓN INSTITUCIONALES

Revise a continuación los ítems relacionados con la dimensión "Estrategia y actividades de internacionalización institucionales" y evalúelos teniendo en cuenta los criterios claridad, coherencia y relevancia.

29. 1. ¿Qué tipo de estrategias de internacionalización reciben apoyo en su institución? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Qué tipo de estrategias de internacionalización reciben apoyo en su institución?

31. 2. ¿Existen lineamientos y direccionamientos puntuales para la internacionalización del currículo? Explique. *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Existen lineamientos y direccionamientos puntuales para la internacionalización del currículo? Explique.

33. 3. ¿Realiza desde su dependencia, actividades de internacionalización? Describa qué tipo de actividades. *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Realiza desde su dependencia, actividades de internacionalización? Describa qué tipo de actividades.

35. 4. ¿Puede usted indicar desde su experiencia, las alianzas internacionales más importantes de su institución y el impacto que éstas han tenido en el mejoramiento de la calidad de programas académicos? ¿Cuenta usted con algún ejemplo para la Licenciatura en Educación Infantil? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Puede usted indicar desde su experiencia, las alianzas internacionales más importantes de su institución y el impacto que éstas han tenido en el mejoramiento de la calidad de programas académicos? ¿Cuenta usted con algún ejemplo para la Licenciatura en Educación Infantil?

37. 5. ¿Ofrece su institución asignaturas disciplinarias en otros idiomas? Explique. *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Ofrece su institución asignaturas disciplinarias en otros idiomas? Explique.

39. 6. ¿Existen estrategias de desarrollo profesoral, para mejorar las habilidades de los docentes de integrar dimensiones internacionales e interculturales en el proceso de enseñanza? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Existen estrategias de desarrollo profesoral, para mejorar las habilidades de los docentes de integrar dimensiones internacionales e interculturales en el proceso de enseñanza?

41. 7. ¿Cuenta su universidad con proyectos de investigación internacional? ¿Tiene usted ejemplos de la Licenciatura en Educación Infantil? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. PROPUESTA DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Cuenta su universidad con proyectos de investigación internacional? ¿Tiene usted ejemplos de la Licenciatura en Educación Infantil?.

43. 8. ¿Organiza su institución actividades en conjunto con minorías de otras culturas localizadas en la zona y/o empresas internacionales con sede en esta ciudad? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. PROPUESTAS PARA MEJORA EN LA PREGUNTA: ¿Organiza su institución actividades en conjunto con minorías de otras culturas localizadas en la zona y/o empleadores, empresas internacionales con sede en esta ciudad?

45. 9. ¿Participa la comunidad académica (en especial la Licenciatura en Educación Infantil) en actividades de extensión internacional como voluntariado, prácticas internacionales etc.? Explique. *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Participa la comunidad académica (en especial la Licenciatura en Educación Infantil) en actividades de extensión internacional como voluntariado, prácticas internacionales etc.? Explique.

**DIMENSIÓN 3: SERVICIOS
PARA ESTUDIANTES Y
DOCENTES**

Revise a continuación los ítems relacionados con la dimensión "Servicios para estudiantes y docentes" y evalúelos teniendo en cuenta los criterios claridad, coherencia y relevancia.

47. 1. ¿Cuenta la institución con servicios de formación docente internacionales? (Formación complementaria y de alto nivel) *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. PROPUESTAS DE MEJORA EN LA PREGUNTA 1: ¿Cuenta la institución con servicios de formación docente internacionales? (Formación complementaria y de alto nivel)

49. 2. ¿Ofrece su institución oportunidades de aprendizaje de lenguas extranjeras para el profesorado? Explique. *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Ofrece su institución oportunidades de aprendizaje de lenguas extranjeras para el profesorado? Explique.

51. 3. ¿Cuenta su institución con programas para el fomento de la movilidad internacional docente, así como para el acceso a actividades internacionales en el campus, para sus profesores? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Cuenta su institución con programas para el fomento de la movilidad internacional docente, así como para el acceso a actividades internacionales en el campus, para sus profesores?

53. 4. ¿Se realizan desde su dependencia, actividades extracurriculares internacionales, para la comunidad académica de su institución? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

54. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Se realizan desde su dependencia, actividades extracurriculares internacionales, para la comunidad académica de su institución?

55. 5. ¿Reciben los estudiantes ayudas y apoyos para acceder a actividades internacionales, dentro y fuera del campus? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Reciben los estudiantes ayudas y apoyos para acceder a actividades internacionales, dentro y fuera del campus?

57. 6. ¿Se ofrece consejería a la comunidad académica, para el acceso a oportunidades internacionales? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

58. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Se ofrece consejería a la comunidad académica, para el acceso a oportunidades internacionales?

59. 7. ¿Cuenta su institución con programas de apoyo y fomento a la movilidad internacional estudiantil? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

60. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Cuenta su institución con programas de apoyo y fomento a la movilidad internacional estudiantil?

DIMENSIÓN 4: SUGERENCIAS PARA EL MEJORAMIENTO DEL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN

Revise a continuación los ítems relacionados con la dimensión "Sugerencias para el mejoramiento del proceso de internacionalización" y evalúelos teniendo en cuenta los criterios claridad, coherencia y relevancia.

61. 1. Teniendo en cuenta todo lo mencionado por usted en los apartados anteriores, ¿cómo cree usted que se puede mejorar el proceso de internacionalización en su institución? ¿Qué actividades y propuestas puntuales se le ocurren? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

62. PROPUESTAS DE MEJORA EN LA PREGUNTA: Teniendo en cuenta todo lo mencionado por usted en los apartados anteriores, ¿cómo cree usted que se puede mejorar el proceso de internacionalización en su institución?/ ¿Qué actividades y propuestas puntuales se le ocurren?

63. 2. ¿Cómo considera usted que se puede desarrollar de una forma más expedita, la conciencia intercultural entre los estudiantes? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

64. PROPUESTAS DE MEJORA EN LA PREGUNTA: ¿Cómo considera usted que se puede desarrollar de una forma más expedita, la conciencia intercultural entre los estudiantes?

65. 3. ¿Qué acciones se pueden tomar desde el nivel institucional, para promover una internacionalización del proceso enseñanza-aprendizaje, más arraigada y que transforme la calidad de los programas? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
CLARIDAD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COHERENCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RELEVANCIA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

66. PROPUESTAS DE MEJORA EN LA PREGUNTA: ¿Qué acciones se pueden tomar desde el nivel institucional, para promover una internacionalización del proceso enseñanza-aprendizaje, más arraigada y que transforme la calidad de los programas?

Anexo 4: Planilla para la valoración por juicio de expertos de guía de entrevista para docentes:

PLANILLA PARA LA VALORACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DE GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

INSTRUCCIONES:

Estimado juez, amablemente me dirijo a usted, con el fin de solicitar su colaboración como experto, para la validación del presente gui6n de entrevista. Con este gui6n, se pretende levantar la informaci6n correspondiente para el siguiente objetivo espec6fico de mi tesis doctoral: Comprender c6mo se realiza la internacionalizaci6n en el aula y en el proceso ense~anza-aprendizaje en las licenciaturas participantes en el estudio, desde una perspectiva docente.

La idea es que usted pueda evaluar las dimensiones e 6tems de la gui6n de entrevista para docentes, con base a las categor6as claridad, coherencia y relevancia, otorgando una calificaci6n de 1 a 4, seg6n corresponda. Cuando usted considere que una de las dimensiones o 6tems es mejorable, diligencie el espacio "propuestas de mejora", para poder tener en cuenta sus observaciones y sugerencias.

*Obligatorio

A continuaci6n observar6 usted las categor6as para la evaluaci6n y una breve explicaci6n sobre las calificaciones a asignar y el indicador correspondiente:

CATEGOR6AS	CALIFICACI6N	INDICADOR
CLARIDAD	1 DEFICIENTE 2. ACEPTABLE 3. BUENO 4. EXCELENTE	EL ITEM ESTA REDACTADO DE FORMA CLARA Y PRECISA Y NO PRESENTA DIFICULTAD DE ENTENDIMIENTO POR PARTE DE LOS LECTORES.
COHERENCIA	1 DEFICIENTE 2. ACEPTABLE 3. BUENO 4. EXCELENTE	EL ITEM ES COHERENTE Y EST6 RELACIONADO CON LA DIMENSI6N CORRESPONDIENTE, ES DECIR EXISTE IDONEIDAD CON RESPECTO A LA DIMENSI6N.
RELEVANCIA	1 DEFICIENTE 2. ACEPTABLE 3. BUENO 4. EXCELENTE	EL ITEM RELACIONADO ES RELEVANTE PARA LA DIMENSI6N CORRESPONDIENTE E IMPORTANTE PARA ALCANZAR EL OBJETIVO ESPEC6FICO DE LA INVESTIGACI6N

1. NOMBRES Y APELLIDOS DEL EXPERTO: *

2. FORMACI6N ACAD6MICA *

3. AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL *

4. A~OS DE EXPERIENCIA *

5. CARGO ACTUAL *

6. INSTITUCIÓN *

Evalúe las dimensiones de la guía otorgando una calificación de 1-4:

A continuación encontrará las dimensiones o bloques temáticos propuestos para la guía de entrevista. Evalúe teniendo en cuenta los criterios anteriormente dispuestos:

7. DIMENSIÓN 1: CONCEPCIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. PROPUESTA DE MEJORA PARA LA DIMENSIÓN: "CONCEPCIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN"

9. DIMENSIÓN 2: INTERNACIONALIZACIÓN EN EL AULA *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. PROPUESTA DE MEJORA PARA LA DIMENSIÓN : "INTERNACIONALIZACIÓN EN EL AULA"

11. DIMENSIÓN 3: SUGERENCIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA DIMENSIÓN: "SUGERENCIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE"

DIMENSIÓN 1: CONCEPCIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

Revise a continuación los ítems relacionados con la dimensión "Concepción de la Internacionalización" y evalúelos teniendo en cuenta los criterios claridad, coherencia y relevancia.

13. 1. ¿Qué es para usted y según su experiencia, la internacionalización? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Qué es para usted y según su experiencia, la internacionalización?

15. 2. ¿Cuenta usted con experiencia internacional? ¿Qué tipo de experiencias? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Cuenta usted con experiencia internacional? ¿Qué tipo de experiencias?

17. 3. ¿Cómo está abordando su universidad la internacionalización de la educación superior? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Cómo está abordando su universidad la internacionalización de la educación superior?

19. 4. ¿Cómo observa usted el impacto de la internacionalización en el programa de educación infantil? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Cómo observa usted el impacto de la internacionalización en el programa de educación infantil?

21. 5. ¿Existe en su institución una política de enseñanza de lenguas extranjeras?/¿Qué opinión le merece la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Existe en su institución una política de enseñanza de lenguas extranjeras? ¿Qué opinión le merece la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras?

23. 6. ¿Cuáles competencias internacionales son necesarias para los maestros en el siglo XXI? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Cuáles competencias internacionales son necesarias para los maestros en el siglo XXI?

**DIMENSIÓN 2:
INTERNACIONALIZACIÓN
EN EL AULA**

Revise a continuación los ítems relacionados con la dimensión "Internacionalización en el aula" y evalúelos teniendo en cuenta los criterios claridad, coherencia y relevancia.

25. 1. En sus clases, ¿qué metodologías de enseñanza utiliza usualmente? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿En sus clases, qué metodologías de enseñanza utiliza usualmente?

27. 2. La(s) asignatura(s) que usted dicta en el marco del programa de Educación Infantil, cuentan con objetivos de aprendizaje internacionales? ¿Cómo influyen estos objetivos en su metodología de enseñanza? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿La(s) asignatura(s) que usted dicta en el marco del programa de Educación Infantil, cuentan con objetivos de aprendizaje internacionales? ¿Cómo influyen estos objetivos en su metodología de enseñanza?

29. 3. En cuanto a métodos de evaluación, ¿puede exponer cuáles usa más en su quehacer docente? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿En cuanto a métodos de evaluación, puede exponer cuáles usa más en su quehacer docente?

31. 4. ¿Qué tipo de medios educativos favorecen la internacionalización de las licenciaturas? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Qué tipo de medios educativos favorecen la internacionalización de las licenciaturas?

33. 5. ¿Cómo fomenta usted desde el aula, la obtención por parte de los estudiantes, de competencias interculturales? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Cómo fomenta usted desde el aula, la obtención por parte de los estudiantes, de competencias interculturales?

35. 6. ¿Considera usted que los entornos de aprendizaje en su institución son adecuados para lograr resultados de aprendizaje internacionales e interculturales? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Considera usted que los entornos de aprendizaje en su institución son adecuados para lograr los resultados de aprendizaje internacionales e interculturales?

37. 7. ¿Cuenta usted con ejemplos, teniendo en cuenta su experiencia, de acciones de internacionalización en el aula? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Cuenta usted con ejemplos, teniendo en cuenta su experiencia, de acciones de internacionalización en el aula?

39. 8. ¿Considera usted que el programa cuenta con objetivos de internacionalización claros? ¿Qué estrategias apoya la consecución de éstos objetivos? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA ¿Considera usted que el programa cuenta con objetivos de internacionalización claros? ¿Qué estrategias apoyan la consecución de éstos objetivos?

DIMENSIÓN 3: SUGERENCIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Revise a continuación los ítems relacionados con la dimensión "Sugerencias para el mejoramiento de la internacionalización del proceso enseñanza-aprendizaje" y evalúelos teniendo en cuenta los criterios claridad, coherencia y relevancia.

41. 1. Teniendo en cuenta todo lo mencionado por usted en los apartados anteriores, ¿cómo cree usted que se puede mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, por medio de la internacionalización? ¿Qué métodos de enseñanza favorecen la internacionalización? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Teniendo en cuenta todo lo mencionado por usted en los apartados anteriores, cómo cree usted que se puede mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, por medio de la internacionalización?/¿Qué métodos de enseñanza favorecen la internacionalización?

43. 2. ¿Qué métodos de evaluación considera usted que pueden aplicarse? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Qué métodos de evaluación considera usted que pueden aplicarse?

45. 3. ¿Cómo considera usted que se puede desarrollar de una forma más expedita, la conciencia intercultural entre los estudiantes por medio de las asignaturas? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Cómo considera usted que se puede desarrollar de una forma más expedita, la conciencia intercultural entre los estudiantes por medio de las asignaturas?

47. 4. ¿Cómo se pueden integrar resultados de investigaciones de carácter internacional, en las clases? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Cómo se pueden integrar resultados de investigaciones de carácter internacional, en las clases?

49. 5. ¿Qué acciones se pueden tomar desde el nivel institucional, para promover una internacionalización del proceso enseñanza-aprendizaje, más arraigada y que transforme la calidad de los programas? *

Marca solo un óvalo por fila.

	DEFICIENTE (1)	ACEPTABLE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
Claridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LA PREGUNTA: ¿Qué acciones se pueden tomar desde el nivel institucional, para promover una internacionalización del proceso enseñanza-aprendizaje, más arraigada y que transforme la calidad de los programas?

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo 5: Informe de la Comisión de Ética de la Universidad de Murcia:

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Vicerrectorado de
Investigación y Transferencia



Comisión de
Ética de
Investigación



INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D.^a Luisa Fernanda Echevarría King ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada "*La internacionalización curricular en Licenciaturas en Educación Infantil en el Caribe Colombiano*", dirigida por D.^a Fuensanta Hernández Pina y D.^a Diana Lago de Vergara, una vez realizada, a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día dieciocho de diciembre de dos mil diecinueve¹, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, ya que fue realizado correctamente, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno del Presidente de la Comisión.

Vº Bº
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: Francisco Esquembre Martínez

ID: 2638/2019

Firmante: JAMIE WIGUE PERIS RIERA. Fecha-hora: 13/01/2020 22:05:16. Entero del certificado: CHAC FNMT UsuariosOU=Ceja,OU=FNMT-FCM,OU=CES.
Firmante: FRANCISCO ESQUEMBRE MARTINEZ. Fecha-hora: 14/01/2020 00:05:27. Entero del certificado: CHAC FNMT UsuariosOU=Ceja,OU=FNMT-FCM,OU=CES.



Código seguro de verificación: RUXFMg6S-Z92K7doj-iR9tJAVD-pPUq5DjZ

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.um.es/validador/>