

Internacionalización en casa en la educación superior: Los retos de Colombia

Internationalization at home in Higher Education: The challenges of Colombia

Fecha de recepción: | Noviembre de 2014
Fecha de aceptación: | Agosto de 2015

Luis David Prieto Martínez

Vicerrector Académico de la Pontificia Universidad Javeriana. Ingeniero Electrónico y Especialista en Gerencia de Proyectos de la Pontificia Universidad Javeriana, Doctor en Ingeniería Informática y de Sistema del Politécnico di Torino
Dirección postal: Cra 15 No. 127A-38 Apto: 301. Bogotá, Colombia
Correo electrónico: ldprieto@javeriana.edu.co

Carolina Valderrama Guerra

Directora del Centro Javeriano de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesional en Lenguas Modernas con énfasis en Administración de Empresas de la Universidad de los Andes, Master of Arts en Estudios Latinoamericanos Interdisciplinarios con énfasis en Ciencias Políticas de la Universidad Libre de Berlín y estudios de Magíster en Ciencias Políticas, Estudios de Norteamérica y Estudios Latinoamericanos de la misma universidad.
Dirección postal: Carrera 14A N°59-57, Edf. Torrecalpi apto 702. Bogotá Colombia
Correo electrónico: cvalderrama@javeriana.edu.co

Sandra Allain-Muñoz

Coordinadora de Iniciativas Estratégicas para Latinoamérica en la Vicerrectoría de Asuntos Internacionales y Estrategias Globales de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Abogada de la Universidad del Rosario, Master en Educación con énfasis en Estudios Globales de la Universidad de Illinois.
Dirección postal: 1105 English Oak Dr. Champaign, Illinois zip code 61822
Correo electrónico: sjmunoz2@illinois.edu

* Este artículo es una revisión y actualización de un capítulo del libro “Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia” editado por el Ministerio de Educación Nacional, que ha servido como base para la elaboración de la política nacional de educación superior en Colombia.

Resumen

Este artículo hace una revisión del concepto de Internacionalización en casa (IeC), a partir de sus distintas corrientes analíticas. Explora sus diferentes manifestaciones y se focaliza en la forma cómo las Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia han asumido y desarrollado dicho concepto. También presenta varias recomendaciones propuestas al Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la definición de una Política de Internacionalización para la Educación Superior en Colombia. Este texto a su vez se articula con el trabajo desarrollado por la campaña Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK), liderada por la Oficinas de Relaciones Internacionales (ORI) de las universidades colombianas acreditadas institucionalmente, a través del 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.

Palabras clave: Internacionalización en casa, Internacionalización del currículo, Dobles titulaciones, Bilingüismo, Interculturalidad, Acreditaciones internacionales.

Abstract

This paper reviews the concept of internationalization at home (IaH), considering the different analytical trends, exploring its different expressions and focusing in the situation of Higher Education Institutions (HEI) in Colombia. It concludes with a set of recommendations that were proposed to National Ministry of Education in the framework of a national policy in internationalization of higher education in Colombia. This paper goes along the lines of the work developed by the campaign Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK), led by the Offices for International Relations (ORI) of the institutionally-accredited Colombian universities, through the Study on the Internationalization of Higher Education in Colombia and Modernization of Internationalization Indicators of the National System of Higher Education Information.

Keywords: Internationalization at home, Internationalization of the curriculum, Double-degree programs, Bilingualism, Interculturality, International accreditations.

INTRODUCCIÓN

El concepto de internacionalización en casa es amplio y dependiendo de la tradición académica comprende distintos elementos. Por esta razón, el presente artículo ha sido estructurado en tres partes fundamentales: en su inicio, se hace una revisión del origen del concepto y se examina además la evolución que la internacionalización en casa (IeC) ha logrado en los últimos 15 años. Se profundiza de manera particular en las tendencias seguidas en Europa, Norteamérica, Australia y Colombia. Se continúa con un debate sobre la definición de la internacionalización en casa, mediante un recorrido por las distintas corrientes analíticas para posteriormente explorar sus manifestaciones, haciendo una permanente referenciación a la situación en esta materia de las IES en Colombia. El artículo concluye con un conjunto de recomendaciones que dan una visión integral de los aspectos que una Política de Educación Superior debe considerar para lograr que una base más amplia de ciudadanos puedan acceder a las oportunidades que se configuran en un mundo globalizado, y en la llamada sociedad del conocimiento, a través de la internacionalización en casa.

1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA

Beelen (2012) señala que el término *internacionalización en casa* fue acuñado en 1999 por el sueco Bengt Nilsson, al enfrentarse con el hecho de que la recién establecida Universidad de Malmö no contaba aún con una red internacional de trabajo que pudiera ofrecer a sus estudiantes la tradicional experiencia de estudios en el exterior. Por esta razón, los alumnos debían buscar la oportunidad de vivir esta experiencia “en casa”. A partir de ese momento se generó un creciente interés por explorar y analizar formalmente una idea que condujo a múltiples interpretaciones.

El concepto ha sido objeto de una profunda reflexión en Europa (Malmö, 2003; Rotterdam, 2005, 2006 en adelante, EAIE) y ha llevado a la creación de un Grupo de Interés Especial en la Asociación Europea para la Educación Internacional

(EAIE). En este sentido, el término de internacionalización en casa evolucionó en el contexto europeo de un estadio inicial en el cual se asoció con interculturalidad, diversidad e inclusión de poblaciones de inmigrantes, hacia una concepción sistémica que abarca la incorporación de referentes internacionales en todos los ámbitos de las instituciones de educación superior.

En el caso norteamericano, el concepto ha asumido la connotación de “Internacionalización en el Campus” y se refiere a una de las dos corrientes en las cuales se ha dividido el concepto de internacionalización (Knight, 2008): la *internacionalización en el extranjero (educación transnacional o transfronteriza)*, que incluye todas las formas de educación existentes más allá de las fronteras: movilidad de estudiantes y maestros, y movilidad de proyectos, programas y proveedores. La segunda, la *internacionalización en el campus*, que consiste en una serie de actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar una comprensión internacional de los fenómenos globales y habilidades interculturales (Beelen, 2012). Esta aproximación ha llevado igualmente al concepto de internacionalización exhaustiva o internacionalización integral, que converge positivamente con la visión sistémica que ha caracterizado la perspectiva europea. Es así como la internacionalización no puede ser vista como una lista de actividades fragmentadas ejecutadas por las oficinas de relaciones internacionales (ORI) y un pequeño grupo de internacionalistas motivados entre administradores y estudiantes. Al contrario, la internacionalización debe ser integral, amplia y debe convertirse en un pilar de la institución (Brandenburg y de Wit, 2011).

El contexto Australiano, de importante incidencia en la movilidad internacional de estudiantes, ha focalizado la internacionalización en casa en la incorporación de referentes internacionales en los procesos de formación, particularmente en la internacionalización del currículo, entendido desde una perspectiva de integración de múltiples experiencias formativas que permiten el desarrollo de perfiles profesionales e interdisciplinarios con competencias globales.

En el caso colombiano, la internacionalización en casa está relacionada con la evolución de distintos aspectos institucionales. A partir de los años 1990, se presenta

en Colombia un reordenamiento legal que ofrece mayor apertura. Con la expedición de una nueva Constitución Nacional en 1991, la promulgación de la Ley 30 de 1992 que otorga autonomía a las IES, y la promulgación de los planes de desarrollo nacionales, las universidades se encuentran protegidas por un marco legal que permite enfrentar los retos de la internacionalización. En 1996, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), entidad privada no gubernamental fundada en 1957, apoya y coordina la Red Colombiana de Cooperación Internacional para la Educación Superior, (RCI) buscando complementar los esfuerzos hechos por las instituciones de educación superior. Esta red congrega a las ORI con el propósito fundamental de estimular, promover y fortalecer la cultura de internacionalización en las universidades colombianas (Aponte, De Toro, Krausova, Pinzón ,2003). La RCI es sin duda el esfuerzo de articulación en internacionalización universitaria más antiguo de Colombia que se acompasa con la evolución de todo el sistema de educación superior y del concepto de universidad que se ha promovido desde la instituciones públicas y privadas miembros de ASCUN. Su efecto se ha visto de manera particular en universidades jóvenes o con niveles de desarrollo crecientes que, a través de experiencias de trabajo en red, han logrado incorporar buenas prácticas provenientes de universidades nacionales e internacionales con mayor tradición.

En Octubre de 2003 ASCUN y la RCI presentan ante el CX Consejo de Rectores el documento titulado *“Hacia una internacionalización de la universidad con sentido propio”* (Aponte, *et al.* 2003), en el que se propone un modelo de internacionalización y un modelo de evaluación de la misma, adaptados a la realidad colombiana. Allí se señala la internacionalización del currículo como una estrategia formativa, unida estrechamente a la internacionalización en casa, que permite la inclusión de referentes externos en el plan de estudios, en el dominio de idiomas extranjeros, en el uso de nuevas tecnologías, en los ambientes de las bibliotecas y en la formación docente (Aponte, *et al.* 2003). Es decir, se establece una primera aproximación sobre la forma en que la IeC se manifiesta en el concierto de las universidades colombianas.

Cuatro años más tarde, en 2007, ASCUN y la RCI presentaron un informe del estado del arte de la internacionalización de la educación superior en Colombia basado en el desarrollo y análisis de una encuesta de internacionalización enviada a todas las instituciones de educación superior. El objeto del estudio fue constituir una base para la generación de nuevas propuestas y estrategias que permitan establecer una política nacional de internacionalización de la educación superior.

En dicho estudio, 174 instituciones de educación superior de 24 departamentos, es decir el 62% del total del país, señalaron avances en materia de internacionalización del currículo, siendo esta la práctica asociada con IeC que mayor incidencia tiene en el desarrollo integral de las respectivas IES. En este sentido, es importante señalar que de acuerdo con Rodríguez Pinto, Cardoso Arango, y Ramírez Leyton (2007) el currículo internacional permite:

- Generar diversos y amplios efectos en el campo de la educación superior y entre ellos destaca particularmente un aumento del conocimiento de los aspectos internacionales de las áreas de estudios, y el fortalecimiento de la comprensión y de la habilidad para comunicarse con profesionales de otros países.
- Facilitar el acceso a oportunidades de internacionalización a estudiantes y docentes de áreas con un nivel tradicionalmente bajo o nulo de exposición al mundo;
- Alcanzar un mejoramiento de las capacidades de comunicación en otros idiomas, al tiempo que se fortalecen las oportunidades de competir en el mercado laboral nacional e internacional, mejorando la competitividad de las profesiones internacionalizadas.
- Introducir nuevas experiencias y métodos a través de la interacción con profesores y estudiantes internacionales, como por ejemplo: la introducción de programas internacionales de desarrollo profesoral, la integración social y cultural de los grupos estudiantiles de diferentes nacionalidades, el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes, y la promoción de la cooperación interdisciplinaria y de las perspectivas multidisciplinarias y multinacionales de colaboración que lleven a un desarrollo más profundo (redes internacionales de investigación, por ejemplo).

De esta forma se resaltan algunos de los avances de las IES colombianas en materia de internacionalización del currículo como principal exponente de la IeC,

permitiendo que una base amplia de estudiantes del 62% de las universidades colombianas tuviera una exposición directa a referentes extranjeros, sin salir del país.

Ahora bien, la lista de actividades antes referenciada no es exhaustiva por cuanto el alcance del término de internacionalización del currículo e internacionalización en casa en Colombia es amplio y sus acciones varían entre instituciones de educación superior de acuerdo a sus prioridades y políticas. El cómo incorporar referentes internacionales a las funciones sustantivas de la universidad, especialmente en un país donde la realidad obliga a maximizar los pocos recursos financieros que se tienen para este efecto, genera el desarrollo de una amplia gama de actividades que buscan facilitar la comprensión y el acercamiento de los estudiantes y docentes colombianos a un entorno global.

En el 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, llevado a cabo por MEN, & CCYK. (2013), se evidenció que de 191 instituciones de educación superior, solo el 48% manifestó contar con una política o directriz para la internacionalización del currículo. Así mismo, de 169 instituciones de educación superior que respondieron la pregunta sobre la existencia de una política o directrices de internacionalización, 69% señalaron que promovían el currículo con contenido internacional y el 63% el desarrollo del currículo con la utilización de enfoques comparativos internacionales.

El mencionado estudio también reveló que el 66% de las instituciones confirmó que la práctica para internacionalizar el currículo más utilizada es la inclusión de lecturas obligatorias en un idioma distinto al español; el 34% afirmó ofrecer cursos sobre culturas internacionales, y un 32% aseguró ofrecer asignaturas de pregrado en otro idioma, siendo el inglés el más utilizado.

Como se puede evidenciar, este estudio de 2013 mantiene una misma línea de conclusiones en materia de IeC con respecto al trabajo de ASCUN en 2007, enfatizando la internacionalización del currículo como aspecto fundamental de la internacionalización en casa. Sin embargo, llama la atención que esta praxis no cuenta en la mayoría de las IES con un marco institucional de políticas o directrices

explícitas y se limita por lo general a la inclusión de textos guías en idioma extranjero, acotando ampliamente la adquisición de competencias internacionales. Es decir, hablamos de un nivel muy incipiente de Internacionalización en casa.

2. CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA

2.1 Internacionalización integral: la estrategia de doble integración

A partir de la revisión del concepto de internacionalización en casa y del análisis de los rasgos distintivos que este concepto involucra, se hacen evidentes tres aspectos fundamentales:

1. La internacionalización en casa es un concepto sistémico que requiere de un ambiente institucional propicio para que sus diferentes manifestaciones puedan tener el impacto deseado. Esto implica la inclusión de referentes internacionales en todas sus funciones y actividades universitarias.
2. En el caso colombiano, se aprecia que la aproximación al concepto de la internacionalización en casa se ha hecho de manera instrumental. Sin embargo, no existe una articulación directa o explícita con los niveles estratégicos y tácticos a partir de los cuales se definen las orientaciones de las demás actividades académicas, generando un bajo impacto en las múltiples actuaciones.
3. En una implementación efectiva de la internacionalización en casa, deben participar todos los miembros de la comunidad educativa (profesores, estudiantes, personal administrativo y egresados) y por tanto, es esencial que la oficina de relaciones internacionales, o la unidad que desarrolla sus funciones, sea consciente del rol que debe ejercer en todos los niveles organizacionales: sensibilización y acompañamiento a nivel estratégico (políticas y planeación) y la dinamización en los niveles táctico (planeación) y operativo (proyectos y acciones).

Estos tres elementos determinan que un paso fundamental en la efectiva implementación del concepto de la internacionalización en casa en una IES, es la integración de la dimensión internacional en todas las políticas institucionales y programas en los tres niveles del proceso educativo: el macro (toma de decisiones y

diseño de políticas institucionales), el medio (estructuras y políticas curriculares) y el micro (el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y otros espacios educativos) (Van der Wende, 1994).

3.2 La estrategia de doble integración

Se propone a continuación una estrategia de doble integración de la dimensión internacional en una institución de educación superior (figura 1), como un mecanismo de internacionalización integral. Esta doble integración hace referencia a la concepción y desarrollo de un proceso de internacionalización universitaria que no solo tenga en cuenta sus funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión) sino que también desarrolle una aproximación sistemática para la inclusión de referentes internacionales en todas sus actividades (las académicas, las administrativas y las de bienestar universitario).

Figura 1. Internacionalización integral: la estrategia de doble integración



Fuente: elaboración propia

3. INTEGRACIÓN VERTICAL: INTEGRACIÓN ENTRE LOS NIVELES DE POLÍTICA, PLANEACIÓN Y PROYECTOS DE INTERNACIONALIZACIÓN

Responder de manera efectiva a los retos de la internacionalización en casa, requiere de la integración activa y permanente de la política de internacionalización (definición, alcance, justificación, responsabilidades y recursos), de la planeación universitaria (propósitos, objetivos, estrategias y metas) y de las acciones de internacionalización, desarrolladas estas últimas en forma sistemática alrededor de proyectos institucionales focalizados. Para este efecto se requieren criterios especiales y puntos de conexión fuertes entre los tres niveles de desarrollo del proceso, tal como se indica a continuación:

3.1 Política de internacionalización

La política de internacionalización debe ir más allá de las declaraciones tradicionales que resaltan la importancia de esta dimensión universitaria con el objetivo de que alcance mayor grado de concreción y defina con precisión aspectos como el sentido del proceso dentro de la institución, la real motivación en la incorporación de referentes internacionales, el alcance, los principios rectores del proceso, las prioridades estratégicas que deben desarrollarse, los niveles de responsabilidad, el aseguramiento de los recursos, así como la estrategia, mecanismos y responsabilidades para el seguimiento y evaluación del proceso.

3.2 Planeación Universitaria

A este nivel se sugiere:

- Hacer explícita la apuesta de la universidad por la internacionalización, señalándola como uno de sus propósitos centrales y desarrollándola en forma articulada con las prioridades estratégicas señaladas en la política de internacionalización.
- Expresar la planeación a través de los propósitos señalados en la política (largo plazo), de objetivos que dan cuenta de las prioridades estratégicas

(mediano y largo plazo), y finalmente de estrategias (a corto y mediano plazo) que orientarán las metas (corto y mediano plazo).

- Desarrollar el ejercicio de planeación en forma participativa con los miembros de la comunidad universitaria, pero liderada desde el gobierno general de la universidad a fin de garantizar una visión institucional del tema de la internacionalización.

El último eslabón de la estructura lo constituyen las metas de internacionalización, las cuales deben ser desarrolladas por cada una de las unidades, atendiendo los lineamientos definidos en la política de internacionalización y los propios intereses de desarrollo.

A partir de esta estructura (propósitos, objetivos, estrategias y metas), debe definirse un conjunto de indicadores que permitan estructurar el seguimiento, evaluación y retroalimentación del proceso de internacionalización. Esta tarea resulta imposible si no se cuenta con un sistema de información que permita obtener los datos directamente de la fuente (miembros de la comunidad universitaria), apoyar el desarrollo en línea de la mayor parte de los servicios relacionados con la internacionalización de la universidad (firma de renovación de convenios, cartas de presentación para visas, aplicación a programas de movilidad, entre otros), y servir de puente de comunicación con usuarios internos y externos a la organización.

4. PROYECTOS INSTITUCIONALES DE INTERNACIONALIZACIÓN

Los proyectos institucionales de internacionalización tienen su origen en las metas identificadas en el ejercicio de planeación, y buscan garantizar su cumplimiento a través del desarrollo conjunto de actividades, interrelacionadas y coordinadas, dentro de los límites de presupuesto y tiempo previamente definidos. Se recomienda tener en cuenta los siguientes aspectos durante la definición, desarrollo y seguimiento de los proyectos institucionales de internacionalización:

1. La definición puede obedecer al interés de desarrollar procesos estructurados de cooperación con instituciones dentro de un contexto geográfico determinado, o para abarcar acciones interrelacionadas y coordinadas en la internacionalización de ciertas actividades (por ejemplo, la actividad administrativa). Se recomienda actuar de manera focalizada en la fase de definición de estos proyectos.
2. Cada proyecto debe tener un responsable, o, en algunos casos, dos: uno académico y otro administrativo. Esto depende de la naturaleza del mismo, pero en cualquier caso no debe olvidarse que son los profesores e investigadores quienes construyen en esencia el proceso de internacionalización. En este sentido, la oficina encargada de las relaciones internacionales debe asumir un rol activo privilegiando una actuación anticipativa.
3. Los recursos necesarios para el desarrollo de los proyectos de internacionalización deben garantizarse a través de un equilibrio entre los recursos propios de las unidades académicas y los del gobierno general de la universidad. Para ello, desde el ejercicio de planeación, es importante establecer fondos institucionales para apoyar diferentes actividades enmarcadas en el proceso de internacionalización.
4. El seguimiento y evaluación de los proyectos de internacionalización es un ejercicio que debe desarrollarse conjuntamente entre la ORI y las unidades involucradas en las diferentes actividades, privilegiando el rol de la primera como socio y acompañante del proceso y no como instancia de fiscalización. De lo contrario, se genera una cultura de particular resistencia a nuevas iniciativas y difícilmente se podrán concluir exitosamente aquellas en curso.
5. Debe prestarse especial importancia a la conclusión de cada etapa de los proyectos de internacionalización y tener definidos mecanismos formales para apropiar los resultados obtenidos así como los aprendizajes alcanzados, que serán de extrema importancia en la generación de nuevos proyectos y en el seguimiento de aquellos en curso.

Para alcanzar la integración vertical (figura 1) tratada en esta sección, es necesario seguir un proceso participativo que incluya los intereses y expectativas de

los diferentes estamentos de la comunidad universitaria, estructurado a partir de un ejercicio formal de planeación estratégica que contemple una visión estratégica y un plan operativo que permita su funcionamiento.

De esta manera, con la integración vertical es posible alcanzar una evolución armónica y, sobre todo, sostenible del proceso de internacionalización, bajo la premisa fundamental de que el ejercicio de planeación ha incorporado la dimensión financiera en su formulación e implementación. Igualmente se logra una completa consistencia, trazabilidad y contabilidad del proceso de internacionalización dado que la articulación de los tres niveles de acción (política, planeación y proyectos) permite asociar las actividades desarrolladas con el cumplimiento directo de los lineamientos establecidos en la política de internacionalización. Finalmente, permite focalizar el desarrollo del proceso debido a que las apuestas institucionales en materia de internacionalización han sido plenamente caracterizadas a través de la política.

5. INTEGRACIÓN HORIZONTAL: INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS FUNCIONES Y LAS ACTIVIDADES UNIVERSITARIAS

Siguiendo el concepto de doble integración presentado en la Figura 1, es importante resaltar que la internacionalización de las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y extensión) debe integrarse con suma precisión y de manera sistemática a la inclusión de referentes internacionales en todas sus actividades (las académicas, las administrativas y las del medio universitario). Realizar esta integración permite que el proceso de internacionalización de la universidad se desarrolle con equilibrios medidos y con el menor nivel de tensión entre el sector académico y las áreas de gestión administrativa.

Alcanzar esta integración requiere de una aproximación particular de la internacionalización de las actividades universitarias. A continuación se explica cómo se presenta esta integración en las actividades académicas, administrativas y de bienestar universitario.

5.1 Internacionalización de las actividades académicas

El primer aspecto a considerar es la internacionalización del currículo. En el concepto de diferentes expertos (Gacel-Ávila, 2008; Salmi, 2007), la incorporación de la dimensión internacional en los currículos es, sin duda, uno de los elementos esenciales para la formación de perfiles profesionales en capacidad de apoyar efectivamente la creación de ecosistemas de innovación, que son la piedra angular del desarrollo regional. Las experiencias de cooperación internacional a través de títulos colaborativos (Spinelli, 2010) han demostrado ser muy efectivas en la generación de perfiles profesionales como los señalados anteriormente, por cuanto implican un enriquecimiento mutuo de los programas y del proceso de internacionalización de las instituciones participantes, así como una alternativa de enorme valor agregado para los estudiantes que en ella participan.

A partir de la evaluación de las experiencias en títulos colaborativos, implementadas en la Universidad Javeriana (Prieto, 2011), se logró evidenciar el impacto que estas experiencias han tenido dentro de profesores, profesionales, estudiantes y empleadores, así como en los procesos de formación en Ingeniería, Arquitectura y Diseño Industrial que se han visto particularmente enriquecidos con respecto a aquellos que no han apropiado este tipo de experiencias. Un aspecto fundamental en el desarrollo de estos programas es la participación de profesores y de otros actores que han sido expuestos a experiencias de formación en ámbitos internacionales, en la formulación y desarrollo de las experiencias curriculares.

El segundo aspecto se refiere a la internacionalización de la investigación. La investigación desarrollada dentro de parámetros de alta calidad es automáticamente internacional, por cuanto basa gran parte de su relevancia, pertinencia y capacidad innovadora en el intercambio y apropiación de conocimiento generado por pares en diferentes lugares del mundo. Es por esto que gran parte del apoyo debe brindarse a los grupos de investigación, toda vez que de esta forma se garantiza su acercamiento a sistemas de cooperación internacional, que les permite acceder con mayor propiedad a los recursos y contactos disponibles en diferentes ámbitos geográficos.

6. INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES ADMINISTRATIVAS

La inclusión de referentes internacionales en las actividades administrativas de la universidad es un proceso que debe desarrollarse en forma continua y armónica con la internacionalización académica. Esto implica promover ejercicios de *benchmarking* permanentes con universidades que han alcanzado mayores y mejores niveles de internacionalización, a fin de adecuar los procesos administrativos internos (organización presupuestal, estructuras de costos, auditorías con estándares internacionales, entre otros) a los requerimientos que pueden surgir desde instituciones extranjeras (por ejemplo, cooperantes internacionales). La palabra clave en la internacionalización de la actividad administrativa es anticipar.

Igualmente es importante promover el manejo de un segundo idioma, preferiblemente el inglés, entre el personal administrativo. Esta es una competencia que no solo deben tener estudiantes y profesores, debido a que gran parte de la concreción y formalización de procesos de cooperación internacionales deben pasar necesariamente por instancias administrativas. En este sentido, carecer de las habilidades en el manejo de un segundo idioma, genera retrasos y resistencia a la internacionalización.

Finalmente es necesario ejecutar estándares internacionales en las diferentes actividades administrativas refuerza el sentido y compromiso con la cultura de la calidad y la evaluación permanente que debe caracterizar a una institución internacionalizada.

7. INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE BIENESTAR UNIVERSITARIO

El concepto de bienestar universitario se focaliza en propiciar la conformación y el desarrollo de la comunidad educativa y en promover, dentro de las posibilidades, el bienestar integral de cada una de las personas que la componen. Esto implica una importante articulación de servicios en el área deportiva, cultural, psicológica,

pastoral y de grupos estudiantiles que ofrecen una enorme riqueza al proceso de internacionalización, brindando además a los estudiantes y profesores extranjeros, un acompañamiento integral y personalizado desde el momento de la acogida, hasta la conclusión de su proceso en la universidad. Lo anterior, además de generar una interesante red de contactos con instituciones externas, sirve como escenario para propiciar el intercambio cultural en la IES y para reforzar la identidad institucional en el marco del equilibrio entre la cultura global y la local.

8. INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO EN COLOMBIA

Como ya fue mencionado, dentro del debate sobre internacionalización de la educación superior existe consenso en que uno de los principales retos de las instituciones educativas en el mundo actual es la formación de ciudadanos profesionales innovadores, creativos, con perspectiva y conciencia global, que sean competentes interculturalmente y que se puedan desenvolver e interactuar en un mundo globalizado cada vez más interconectado (Beelen, 2012; Brewer y Leask, 2012).

Uno de los elementos esenciales para cumplir estos retos de formación de las IES es la incorporación de la dimensión internacional en los currículos. Gacel-Ávila (2012) describe la internacionalización del currículo como la estrategia más significativa y a la vez más compleja del proceso de internacionalización de una IES por su carácter comprensivo y sistémico. Es *comprensiva* en el sentido de integrar la dimensión internacional en todos los niveles del proceso educativo¹, desde el diseño de políticas institucionales, pasando por las estructuras y políticas curriculares, hasta el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Es *sistémica* porque conlleva cambios en los procesos curriculares, vistos como un todo, como un sistema, lo cual implica transformaciones conceptuales, metodológicas y estructurales que requieren la suma de varias estrategias: la integración de la dimensión internacional en contenidos curriculares y diseño de asignaturas, el perfil

¹ Niveles del proceso educativo conforme a la descripción presentada por Van der Wende (1994) ya citado en este capítulo.

internacional de los docentes, la vinculación de académicos extranjeros, la flexibilización de los currículos, la utilización de fuentes bibliográficas y materiales extranjeros, el conocimiento de culturas y lenguas extranjeras, entre otras estrategias.

A pesar de la indudable importancia de la internacionalización del currículo en cuanto a su potencial de institucionalizar la dimensión internacional en las funciones sustantivas y actividades propias de las IES, ésta es a la vez una de las tareas todavía rezagadas en los procesos de internacionalización de educación superior en América Latina.

La situación no es muy diferente en el caso colombiano. El Estudio sobre la Internacionalización de la Educación Superior (MEN & CCYK, 2013) evidenció que dentro de las estrategias de internacionalización implementadas por las IES, la internacionalización del currículo queda en cuarto lugar en orden de importancia, precedida por la gestión de convenios internacionales y la movilidad de docentes. La movilidad estudiantil ocupa también aquí el primer lugar. De 191 IES que participaron en la encuesta, 91% manifestaron tener un plan vigente de internacionalización y un 71% dicen contar con una política general de internacionalización. Sin embargo, sólo 48% de las IES cuentan con una política o directriz definida específicamente para la internacionalización del currículo. Dentro de las prácticas para internacionalizar el currículo implementadas por las IES colombianas en los últimos 5 años, la más destacada, es la inclusión de lecturas obligatorias en un idioma extranjero con un 66% de frecuencia en las respuestas. Las demás opciones, como la oferta de cursos sobre culturas internacionales y la oferta de asignaturas de pregrado y posgrado en otro idioma diferente al español, quedan muy por debajo, con menos del 35%.

Estos resultados revelan que en Colombia la aproximación al concepto de internacionalización del currículo y, en general, al concepto de internacionalización en casa, se ha dado de manera instrumental y superficial, limitando ampliamente su efecto por cuanto el proceso no va acompañado de otras innovaciones en experiencias y ambientes de aprendizaje. Las actividades encaminadas a la internacionalización de los currículos han quedado desarticuladas de los niveles estratégicos y tácticos a

partir de los cuales se definen las orientaciones de las demás actividades académicas, resultando en un muy bajo impacto de las acciones emprendidas.

A pesar de este panorama, cabe reconocer que la conciencia sobre la importancia de la internacionalización del currículo ha ido en aumento en la región durante los últimos años, tal como lo señala Gacel-Ávila (2012). En Colombia, la ya mencionada Agenda de Políticas y Estrategias presentada por ASCUN (2002), así como el informe de ASCUN y la RCI sobre el estado de arte de la internacionalización de la Educación Superior en Colombia (Rodríguez Pinto *et al.*, 2007), reconocen y destacan en su análisis la internacionalización del currículo como uno de los aspectos con mayor incidencia en el proceso de internacionalización de una universidad.

En la actualidad, según lo muestra el estudio de 2013 elaborado por MEN & CCYK, diferentes tipologías de internacionalización del currículo empiezan a ser puestas en práctica por algunas IES en Colombia, especialmente el desarrollo de currículos con contenido internacional y la utilización de enfoques comparativos internacionales. Otras estrategias de mayor alcance e impacto en los currículos, como lo es la obtención de títulos internacionales conjuntos o la oferta de cursos diseñados en un idioma diferente al español con énfasis en comunicación intercultural, todavía quedan rezagadas y sólo un reducido número de IES en el país ha empezado a incursionar en estas prácticas.

A la luz de todo lo anterior queda claro que, a pesar de los esfuerzos, las IES colombianas tienen todavía un largo camino por recorrer en cuanto a la verdadera incorporación de la dimensión internacional en los currículos, entendida ésta como un proceso holístico e integral que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa y que impacta todas las funciones, instancias y actividades de una institución. Cualquier proceso de internacionalización exhaustiva que desee emprender una IES se sustenta necesariamente en la internacionalización sistémica y comprehensiva de su currículo.

9. APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS Y BILINGÜISMO

Uno de los pilares de la internacionalización del currículo es el aprendizaje de lenguas extranjeras. Desde una aproximación exhaustiva al proceso de internacionalización de una IES, implica trascender la perspectiva instrumental del aprendizaje, enfocado en la simple adquisición de competencias lingüísticas, para pasar a una visión integral de la lengua, reconociendo el vínculo intrínseco e inseparable que existe entre lengua y cultura (Agray, 2010, p.29).

En América Latina, la tendencia todavía predominante en las instituciones educativas es aproximarse a la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva funcional, enfocada en el desarrollo de destrezas lingüísticas con fines comunicativos específicos, sin dar cuenta de "la dimensión cultural de la práctica pedagógica" (Agray, 2011. p.120). Según el análisis de Gacel-Ávila (2012), esta condición puede atribuirse en cierta medida al arraigo y persistencia del modelo curricular tradicional "orientado a la formación de profesionistas", en el cual se privilegia el desarrollo de habilidades básicas para el desempeño en el mercado laboral.

En el caso colombiano, una de las principales críticas al Programa Nacional de Bilingüismo, PNB, propuesto en 2004 por el MEN, ha sido su orientación "hacia un alfabetismo funcional en pro de las demandas del mercado" (Vargas, Tejada y Colmenares, 2008, citados por Fandiño-Parra, Bermúdez-Jiménez y Lugo-Vásquez, 2012, p. 367). Para los críticos del PNB, el énfasis en la necesidad del dominio del inglés como segunda lengua responde a un interés meramente instrumental de formar ciudadanos en función del papel que el Estado espera que desempeñen en el sistema económico global.

Otra de las críticas al PNB ha sido la adopción de modelos y estándares bilingües diseñados para contextos socioculturales diferentes a los que existen en Colombia, desconociendo las particularidades lingüísticas, étnicas, sociales y culturales de las diversas zonas del país, y sin haber realizado una revisión ni evaluación previas de las condiciones económicas y de infraestructura específicas en

cada región que permitan garantizar la adecuada implementación del programa en todo el territorio nacional (Fandiño-Parra *et al.*, 2012).

Estos dos rasgos del PNB, la preeminencia del inglés y la adopción de modelos estandarizados, suponen una visión simplificada y rígida del bilingüismo, tal como lo observan diferentes críticos (Cruz Arcila, 2012; Fandiño *et al.* 2012). *Simplificada* en el sentido de reducir y limitar la noción de bilingüismo al binomio 'inglés-español', descartando de entrada otras lenguas y reforzando la "falacia del inglés", entendida ésta como la sobrevaloración del rol de la lengua inglesa en la economía global y los procesos de globalización (Mufwene, 2010, citado por Fandiño *et al.* 2012, p. 367). En un país multicultural y plurilingüe como Colombia, esta visión reducida supone la exclusión de las comunidades indígenas (Cruz Arcila, 2012; Fandiño *et al.* 2012) al tiempo que omitir la existencia de comunidades de inmigrantes.

Por otra parte, es *rígida* en el sentido de querer estandarizar y unificar los objetivos de enseñanza para una sola lengua dentro de un contexto nacional cultural y étnicamente diverso, caracterizado además por profundas desigualdades económicas y sociales. (Cruz Arcila, 2012; Fandiño *et al.*, 2012). Las condiciones de enseñanza y aprendizaje del inglés difieren notablemente entre las diferentes regiones del territorio colombiano y no son equiparables en términos de cobertura y calidad. En ese sentido, implementar unos modelos unificados de evaluación, más allá de servir el propósito de comparar y medir, sirve en últimas al propósito de "estratificar, de incluir y excluir a estudiantes y profesores", según unos modelos unificados de evaluación. (Usma, 2009, citado por Fandiño *et al.*, 2012, p.369) Una particularidad adicional de esta situación es que "favorece la consolidación de un mercado lucrativo en torno a la certificación del inglés en Colombia, mercado provechoso para unas pocas entidades en su mayoría extranjeras" (Fandiño *et al.* 2012, p. 369).

De otro lado, la aproximación funcional e instrumental a la enseñanza de lenguas extranjeras también sigue siendo una práctica vigente en las IES colombianas. Muestra de esto es la prevalencia del modelo tradicional de curso de idioma presencial como la principal opción que ofrecen las IES para aprender otra

lengua, con un 73% de frecuencia según el estudio de 2013 (MEN & CCYK). Otras opciones, como la oferta de asignaturas en un idioma diferente al español, apenas figuran entre las actividades de internacionalización del currículo de las IES, con 32% de frecuencia en pregrado y 13% en posgrado. Esto demuestra que la formación en lenguas extranjeras aún no está integrada de manera sistemática e inherente en los currículos, ni se le ha dado la relevancia ni proyección necesarias para sustentar cambios de fondo en las prácticas educativas y en su propósito de formación integral e intercultural.

Es importante reconocer que a partir de estas críticas, el MEN ha reformulado algunos de los planteamientos del PNB y ha iniciado un proyecto para fortalecer el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras que busca dar cuenta de la diversidad de lenguas nativas en el país, y promover la formación en otros idiomas como el portugués, el alemán y el francés (MEN, 2007). No obstante, para efectos de este análisis, un aspecto significativo de los planteamientos iniciales del PNB es que son reflejo de las concepciones y prácticas ya existentes entre las IES colombianas en torno a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras como estrategia de internacionalización del currículo.

Por último, 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.

10. TÍTULOS COLABORATIVOS: DOBLES TITULACIONES Y TITULACIONES CONJUNTAS

Una de las expresiones de internacionalización del currículo que ha contado con menor desarrollo en el ámbito colombiano son los programas académicos de pre o posgrado que permiten adquirir competencias y habilidades reconocidas

internacionalmente a través de títulos emitidos por la institución de origen y al menos otra institución de un país extranjero, en uno o varios diplomas.

Esta forma de cooperación, reconocida en sentido amplio como títulos colaborativos, establece un marco de desarrollo de la experiencia internacional en el campus con al menos cuatro características transversales.

La primera de ellas, se refiere a la armonización de los procesos curriculares tanto de la institución de origen como aquella de acogida. Es decir, se trata de un proceso de mutuo enriquecimiento que parte de una genuina comprensión de la diversidad de métodos, experiencias, prácticas pedagógicas y proyectos educativos que pueden conducir a perfiles de egreso con competencias y habilidades con un alto grado de pertinencia y relevancia internacional.

La segunda característica es que los títulos colaborativos implican un mutuo reconocimiento de los rasgos de calidad de cada una de las instituciones participantes y en consecuencia, se constituyen en un mecanismo para la construcción de puentes de colaboración en materia de aseguramiento de la calidad y reconocimiento de títulos.

La tercera característica relaciona dos mecanismos formales para otorgar los títulos colaborativos: las dobles titulaciones y las titulaciones conjuntas. En el primer caso, los estudiantes inician su proceso de formación en la institución de origen y concluyen sus estudios en una o varias instituciones de acogida, obteniendo un título de cada una de las universidades participantes en este programa. Esta opción, privilegia el reconocimiento y homologación de experiencias curriculares y tiene un fuerte sustento legal en la autonomía de cada una de las instituciones participantes para otorgar títulos oficiales. Como se tratará más adelante, las dobles titulaciones se desarrollan con mayor frecuencia, dada su naturaleza, en los niveles de pregrado y de maestría.

La segunda modalidad se denomina “titulaciones conjuntas”, en la que las instituciones participantes dan origen a un proceso común de formación, con un único plan de estudios que integra experiencias curriculares que se desarrollan en momentos diferentes dentro de las instituciones participantes. Estos espacios de formación no se

dan necesariamente de manera secuencial. Normalmente buscan aprovechar las fortalezas de cada una de las universidades ya sea en materia de recursos de infraestructura o de talento humano. Por su naturaleza, este tipo de mecanismos de cooperación académica son utilizados con mayor frecuencia en procesos de formación doctoral en donde el énfasis en la actividad de investigación permite contar con una mayor flexibilidad en la definición de las características y tiempos del recorrido formativo.

Finalmente, la cuarta característica transversal en relación con los títulos colaborativos, es que cada estudiante debe contar con el acompañamiento de un consejero en cada una de las instituciones participantes. De esta manera, se define un trabajo personalizado que garantiza una mayor efectividad en la inclusión de referentes internacionales durante el proceso formativo.

11. MODALIDADES DE IMPLEMENTACIÓN DE LAS DOBLES TITULACIONES

Es importante señalar que existen varias modalidades de implementación de las dobles titulaciones, entre ellas se pueden mencionar la doble titulación a un mismo nivel y la doble titulación complementaria.

La doble titulación a un mismo nivel, es aquella en la que el estudiante desarrolla parte de su proceso en la institución de origen y completa su formación en la institución de acogida, obteniendo dos títulos, uno de cada institución, que acredita el cumplimiento de los requisitos de grado en un mismo nivel de formación ya sea en pregrado o posgrado. Un ejemplo de esta tipología de doble titulación está representado en la opción de que un estudiante de pregrado desarrolle cuatro años en su institución de origen y curse uno o dos años en la institución de acogida para obtener los dos títulos de pregrado. Otro ejemplo, de particular frecuencia, lo constituye la opción de cursar el primer año de maestría en la institución de origen y el segundo en la institución de acogida, obteniendo los títulos de maestría de las dos universidades.

Por su parte, en el caso de la doble titulación complementaria, el estudiante inicia su proceso de formación, normalmente en pregrado, en la institución de origen y lo concluye en la institución de acogida obteniendo el reconocimiento parcial de esta última experiencia para cumplir los requisitos de grado de la institución de origen en pregrado, y recibiendo el título de posgrado de la universidad de acogida. Este tipo de esquemas es relativamente común entre instituciones europeas y latinoamericanas que gracias a la implementación de la reforma de Bolonia, han visto la opción de que los estudiantes, por ejemplo colombianos, que han aprobado al menos cuatro años de su formación en IES acreditadas institucionalmente, accedan directamente al segundo ciclo de formación (maestría). Posteriormente, la universidad colombiana reconoce parcialmente el proceso de formación en la institución europea como un componente de los requisitos faltantes para obtener el respectivo título profesional. De esta forma un estudiante puede concluir sus estudios de pregrado y maestría en dos IES de reconocida calidad tanto en el ámbito colombiano como europeo.

Es importante señalar que en el caso colombiano, las dobles titulaciones no cuentan con una reglamentación específica por parte del MEN, y los mecanismos antes descritos recaen en la zona de la autonomía universitaria a través de los procesos institucionales de reconocimiento y homologación de asignaturas. Se recomienda en todo caso, que antes de formalizar cualquier acuerdo de doble titulación se consulte a la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad del MEN, con el propósito de verificar que el título obtenido en la universidad extranjera sea convalidable en el territorio nacional.

En el caso específico de los doctorados, existen figuras internacionalmente reconocidas como es el caso de la “cotutela”. Esta permite al estudiante desarrollar parte de su formación en el país de origen y posteriormente desplazarse a la institución de acogida, en momentos previamente establecidos y acordados con el tutor extranjero, cumpliendo de esta manera con los requisitos para obtener el título respectivo en las dos instituciones. En MEN, & CCYK. (2013) se evidencia cómo la cotutela es la opción de movilidad menos utilizada por las IES colombianas.

Finalmente, vale la pena mencionar que las titulaciones conjuntas se encuentran reglamentadas y se exige que la universidad de origen colombiano, obtenga un registro calificado para el programa, especificando que se trata de una titulación conjunta.

12. CÁTEDRAS Y FOROS INTERNACIONALES

En el Estudio elaborado por MEN y CCYK, las IES indicaron cuáles eran las actividades que realizan para promover un ambiente internacional dentro del campus.

Dentro de las opciones ofrecidas en la encuesta, la oferta de cursos de lengua extranjera recibió el porcentaje más alto de respuestas con un 74%, seguida por la organización de muestras culturales con un 64%, la realización de clubes de conversación con un 54%, los ciclos de conferencias sobre un país o cultura específica 46%, y los eventos de socialización e integración entre estudiantes internacionales y locales 42% (MEN & CCYK, 2013). El desarrollo de cátedras, foros y concursos apareció referenciado en el estudio en la opción “otros” con un porcentaje de apenas el 15%.

En materia de cátedras y foros internacionales, debe hacerse mención a la importante tarea de las ORI para difundir todas las actividades y eventos internacionales. La cultura de internacionalización al interior de cada institución es una tarea continua y permanente que debe ir acompañada no solo por la difusión, sino también por la interacción continua con los académicos, estudiantes, personal administrativo, directivos y egresados. Lo anterior, para promover “embajadores de la internacionalización” o *champions* (término utilizado en la lengua inglesa) quienes estarán en capacidad de motivar y relacionar la especialidad temática del evento con la para de esta forma evidenciar los beneficios de participar en las actividades de internacionalización en casa, así como las actividades y oportunidades ofrecidas en materia de internacionalización en general.

De esta manera, a través de un evento estructurado, continuo, visible, sostenible y lo más importante, con contenidos relevantes, se estará propiciando la formación de ciudadanos globalmente competentes y se estará fortaleciendo la

actividad académica con un impacto directo en la calidad, pertinencia y competitividad de la educación.

Para facilitar esta interacción y reflexión, se sugiere crear un comité interinstitucional y que se desarrolle un plan a dos o tres años. Así, el compromiso institucional, la consecución de recursos (internos y externos), la agenda a desarrollar y la promoción del evento, es planeado con suficiente antelación para garantizar su éxito en cuanto a contenido, participación e impacto.

Finalmente, no hay que olvidar que el impacto que se busca con la organización de cátedras y foros internacionales, está relacionado también con la construcción de alianzas con diversas entidades como las misiones diplomáticas, los organismos internacionales, entidades gubernamentales, redes, asociaciones y empresas privadas.

13. ACREDITACIONES INTERNACIONALES

La acreditación internacional de programas académicos en instituciones de educación superior colombiana es una práctica voluntaria y una estrategia que hasta el momento solo pocas instituciones en nuestro país han abordado. La certificación o acreditación internacional resulta en beneficio de estudiantes, programas académicos, instituciones de educación superior y de nuestro país, debido a que a través de ella se realiza un reconocimiento del nivel de calidad del programa bajo la mirada de estándares internacionales. Como medida de aseguramiento de la calidad, dicha certificación internacional reconoce que el programa ha sido evaluado por pares internacionales y que responde a un proceso largo y riguroso de autoevaluación que le permite cumplir con los requisitos exigidos por la agencia acreditadora.

El reciente estudio de MEN y CCYK muestra que de 191 IES que respondieron la pregunta relacionada con la existencia de programas académicos acreditados o certificados internacionalmente, solo el 13% ha tenido experiencia con este tipo de acreditación. El estudio logró determinar que 50 programas de las IES que participaron en la encuesta, habían recibido al menos una acreditación o certificación internacional.

Dentro de una estrategia institucional de internacionalización, la acreditación y la certificación internacional de programas académicos puede ofrecer una ventaja competitiva en cuanto a proyección, visibilidad y reconocimiento internacional debido a que es un proceso que vela por la excelencia e implica un alto compromiso institucional.

Según Rama (2009), la acreditación es una forma de añadir valor al proceso educativo. Específicamente la acreditación internacional, es una forma superior de valorización ya que da al capital humano y a las certificaciones su valor real en términos globales, y por ende, permite un mayor reconocimiento económico y una movilidad internacional más alta de los profesionales de un país.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que el proceso de acreditación internacional no es un instrumento que por sí mismo garantice la internacionalización del currículo, ni la internacionalización en casa. Sobre este aspecto, Knight señala a la acreditación internacional como uno de los cinco mitos relacionados con la internacionalización: “La premisa es que, entre más estrellas de acreditación internacional tenga una institución, más internacionalizada esta, y por eso es mejor” (Knight, 2011 citada por Hoyos, Velasques y Domínguez,, 2013: 2).

El anterior mito resulta falso. Muchas veces la obtención de una acreditación internacional puede significar mantener un currículo rígido dentro de un programa académico con el fin de cumplir con el estándar internacional que se exige para obtener la certificación internacional deseada. Temas como la acumulación y transferencia de créditos académicos para el desarrollo de convenios de articulación y doble titulación pueden resultar complejos y ser rechazados dentro de estos procesos.

Por otra parte, se debe resaltar que en Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 2007) adelanta un proceso importante en cuanto al desarrollo e implementación de una estrategia de internacionalización que incluye nuevos instrumentos y prácticas para la acreditación internacional. En este sentido, el CNA ha reconocido la creciente necesidad de las agencias nacionales de acreditación de “acreditarse” ellas mismas internacionalmente y de que sus decisiones sean reconocidas en el nivel internacional.

Finalmente, se debe advertir que no se puede asumir que los estándares internacionales definidos por las agencias acreditadoras reflejan nuestra realidad y necesidades como país, pues es necesario adelantar una reflexión que debe estar acompañada por el desarrollo de una política en la materia por parte del gobierno nacional.

CONCLUSIONES DESDE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA PARA LA GENERACIÓN DE UNA POLÍTICA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Teniendo en cuenta las anteriores líneas, se puede advertir que el alcance del término de internacionalización del currículo e internacionalización en casa es amplio y sus acciones varían entre IES de acuerdo con sus prioridades y políticas. Sin embargo, para ampliar y profundizar sus efectos en materia de la generación de perfiles profesionales globales, es indispensable favorecer desde el gobierno nacional un ecosistema de internacionalización en casa que considere al menos cinco elementos: estrategia, capital humano (sobre todo profesores formados en el exterior que traigan al aula de clase referentes internacionales), organización (tanto en la IES como en el Ministerio, particularmente en los ámbitos regionales), procesos consolidados y formales, y, métrica (un conjunto de indicadores por IES y por el país que permitan reflexionar, hacer, evaluar y aprender).

A partir de lo anterior, se sugiere aprovechar la sinergia alcanzada a través de la campaña *Colombia Challenge your Knowledge*, para establecer un conjunto de buenas prácticas y lineamientos que permitan asumir una posición institucional de las IES frente al concepto de internacionalización en casa y su implementación, buscando que se siga una doble integración, vertical y horizontal.

Se propone también aunar esfuerzos y reforzar los estímulos para desarrollar actividades de internacionalización en casa a través de redes de IES colombianas en una misma ciudad o región, buscando de esta manera que se amplifique la incidencia de dichos procesos y sea simultáneamente, una oportunidad para la inclusión de

referentes internacionales de alta calidad a través del acceso a expertos internacionales, diversidad cultural, y actualidad global.

En materia de dobles titulaciones, se sugiere una revisión y refuerzo de los mecanismos que se están usando para los reconocimientos de títulos extranjeros, y se recomienda que el MEN genere los lineamientos de calidad para este fin.

La formación en lenguas extranjeras aún no está integrada de manera sistemática e inherente (¿la palabra sí es inherente?) en los currículos ni se le ha dado la relevancia y proyección necesarias para sustentar cambios de fondo en las prácticas educativas. Si la apuesta es formar ciudadanos que sean competentes interculturalmente el aprendizaje de lenguas debe abordarse desde una concepción holística e integral del proceso formativo.

La última sugerencia es que el MEN mantenga y refuerce los estímulos e incentivos que ha venido desarrollando en los últimos años y los articule con los esfuerzos en otros niveles de formación (básica y media) para garantizar mayor efectividad y un mejoramiento sustancial en los indicadores asociados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agray, N. (2010). Integración de Lengua y Cultura. Un dilema central en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Innovación y Ciencia*, XVII (1), 28-39.
- Agray, N. (2011). Currículo emancipatorio y enseñanza de lenguas extranjeras ¿ficción o realidad? *Revista Colombiana de Educación Bilingüe*, Vo.1 1, 115-124. Consultado el 17.05.2014 en: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/construccion-curricular-perspectivas-criticas-produccion-cultural/id/53647993.html
- Aponte, C.; De Toro, A.; Krausova, E.; Pinzón, N. (2003), *Hacia una Internacionalización de la universidad con sentido propio*, Coordinado por Isabel Cristina Jaramillo. Bogotá: ASCUN, CX CONSEJO NACIONAL DE RECTORES. Consultado en: <http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-academico/temasdediscusion/2003/Agenda%20de%20Pol%EDticas.pdf>
- Beelen, J. (2012). La internacionalización en casa en el mundo. En: *La Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y Europa: retos y compromisos*. Prieto Martínez, L. David, & Peña, C. Helena de. 1. ed. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Brandenburg, U. & De Wit, H. (2011). "The end of internationalization". En: *International Higher Education*, (62), 15-17. Consultado en: <http://www.bc.edu/research/cihe/ihe/issues/2011.html> Mestenhauser, 2007, 70
- Brewer, E.; Leask, B. (2012). Internationalization of the Curriculum. En: *The Sage Handbook of International Higher Education*. Deardorff, D.K., de Wit, H., Heyl, J. and Adams, T. (eds). (Sage)
- Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (2007) Estrategia de Internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación (CAN) de Colombia. Consultado en: www.mineducacion.gov.co
- Cruz Arcila, F. (2012). La multidimensionalidad del bilingüismo: consideraciones conceptuales e implicaciones en torno al Plan Nacional de Bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle* (59), 141–125.
- Fandiño-Parra, Y., Bermúdez-Jiménez, J., y Lugo-Vásquez, V. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 13 (3), 363–381.
- Gacel-Ávila, J. (2012). Los retos de La Internacionalización del Currículo en América Latina. En: *La Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y Europa: retos y compromisos*, Prieto Martínez, L. David, & Peña, C. Helena de. 1. ed. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gacel-Ávila, J. y R. Ávila, R. (2008). "Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización", en *Casa del Tiempo* 1(9): 2-8.
- Hoyos, J.; Velasques, O.; Domínguez, O. (2013) *Problemas nodales de la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia, principios orientadores y lineamientos para la construcción de política pública*. ASCUN, Mesa de Internacionalización de la educación superior
- Knight, G. (2008). *Higher education in turmoil; the changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MEN, & CCYK. (2013). *Informe Final Proyecto. 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*. Anexo 4. Informe análisis exploratorio de la encuesta. (Anexo) (p. 125). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007). *Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras*. Consultado el 15.06.2014, en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>
- Prieto Martínez, L. (2011). *Analysis of the impact of double degrees in Engineering: The case of Universidad Javeriana*. Evaluate-E Project. Lund: Lund University.
- Rama, C. (2009). El nacimiento de la acreditación internacional. *Avaliacao: Revista da Avaliacao de Educacion Superior* (Campinas), 14 (2), 291-311. Consultado el 02.06.2014 en: <http://www.scielo.br/scielo.php>
- Rodríguez Pinto, C., Cardoso Arango, & Ramírez Leyton, D. (2007). Estudio estado del arte de la internacionalización de la educación superior en Colombia

(Informe final) (p. 132). Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades y Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.areaandina.edu.co/contenidos/medios_portal/n-internacionalizacion/documentos-internacionalizacion/Estado-del-arte-de-la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-en-Colombia.pdf

Salmi, J. (2007). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Directions in Development. Human Development. The World Bank.

Spinelli, G. (2010). *Títulos colaborativos*. Cátedra Europa. Barranquilla: Universidad del Norte.

Van der Wende, M. (1994). “*Theoretical and methodological contributions of various disciplines to the study of the international dimension: drawing on sciences of education as a theoretical and practical framework*”. En: *The International Dimension of Higher Education: Setting the Research Agenda*. A. Smith, U. Teichler & M. Van der Wende (eds.). Vienna: IFK/ACA.