



Reflexiones PARA LA **Política de Internacionalización** DE LA **Educación Superior** EN **Colombia**



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional



Reflexiones
PARA LA **Política de**
Internacionalización
DE LA **Educación Superior**
EN **Colombia**

Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia / Jamil Salmi y otros ; ilustrador Juan Carlos Vera. – Editor Carlos Mauricio Nupia. – Bogotá : Ministerio de Educación Nacional, 2014.

300 páginas ; 24 cm.

Incluye bibliografía.

ISBN 978-958-691-666-0

1. Educación superior privada - Colombia 2. Educación superior internacional - Colombia 3. Reforma educativa - Colombia 4. Política educativa - Colombia 5. Aseguramiento de la calidad en educación superior I. Salmi, Jamil, autor II. Martínez Barrios, Patricia, autora III. Nupia, Carlos Mauricio, autor IV. Lucio-Arias, Diana, autora V. Lucio, Jorge, autor VI. Langebaek Rueda, Carl Henrik, 1962-, autor VII. Téllez Mendivelso, Fernando, autor VIII. Anzola-Pardo, Giovanni IX. Arango Murcia, Ana María, autora X. Cañón Pinto, Javier, autor XI. Cruz de Medina, Victoria, autora XII. Toro Hoyos, Sandra Juliana, autora XIII. Vélez Ramírez, Jeannette Victoria, autora XIV. Wit, Hans de, autor XV. Prieto Martínez, Luis David, autor XVI. Valderrama Guerra, Carolina, autora XVII. Allain-Muñoz, Sandra, autora XVIII. Aponte González, Claudia, autora XIX. Jaramillo Manjarrés, Natalia, autora XX. Vera, Juan Carlos, ilustrador.

378.9861 cd 21 ed.

A1452688

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Reflexiones PARA LA **Política de Internacionalización** DE LA **Educación Superior** EN **Colombia**



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**



Esta publicación fue producida en el marco del Convenio de Asociación 216 de 2014 suscrito entre el Ministerio de Educación Nacional y el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT)

Ministra de Educación Nacional

María Fernanda Campo Saavedra

Directora Ejecutiva del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT)

Mónica Salazar

Viceministra de Educación Superior

Patricia Martínez Barrios

Jefe Oficina de Cooperación y Asuntos Internacionales

Natalia Jaramillo Manjarrés

Autores

Jamil Salmi, Patricia Martínez Barrios, Carlos Mauricio Nupia, Diana Lucio-Arias, Jorge Lucio, Carl Henrik Langebaek Rueda, Fernando Téllez Mendivelso, Giovanni Anzola-Pardo, Ana María Arango Murcia, Javier Cañón Pinto, Victoria Cruz de Medina, Sandra Juliana Toro Hoyos, Jeannette Vélez Ramírez, Hans de Wit, Luis David Prieto Martínez, Carolina Valderrama Guerra, Sandra Allain-Muñoz, Claudia Aponte González, Natalia Jaramillo Manjarrés

Editor

Carlos Mauricio Nupia

Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT)

Comité Editorial

Claudia Aponte González, Natalia Jaramillo Manjarrés, Omar Camilo Mejía Ardila, Carlos Mauricio Nupia

Asistente de Investigación y Editorial

Adriana Martínez Maestre

Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT)

Revisión de Estilo

Marta Emilia Rueda

Diseño de Carátula y Diagramación

Juan Carlos Vera

Imagen de Carátula: Fotolia®

Impresión: Multi Impresos SAS

Ministerio de Educación Nacional

Calle 43 No. 57-14, Bogotá D.C. – Colombia

ISBN 978-958-691-667-7 (en línea)

Todos los derechos reservados

Prohibida la reproducción total o parcial, el registro o la transmisión por cualquier medio de recuperación de información, sin autorización previa del Ministerio de Educación Nacional.

CONTENIDO

Prólogo

María Fernanda Campo Saavedra – Ministra de Educación Nacional 9

Presentación editorial

Mónica Salazar – Directora Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología 13

INTRODUCCIÓN

El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia

Jamil Salmi 17

CAPÍTULO 1

Pensando la internacionalización de la educación superior en los próximos 20 años: avances y retos

Patricia Martínez Barrios 27

CAPÍTULO 2

El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior y la producción de indicadores sobre internacionalización

Carlos Mauricio Nupia, Diana Lucio-Arias, Jorge Lucio 47

CAPÍTULO 3

Internacionalización y calidad en Colombia: el rol estratégico de la acreditación en el fortalecimiento de los procesos de internacionalización de la educación superior

Fernando Téllez Mendivelso, Carl Henrik Langebaek Rueda 75

CAPÍTULO 4

Política y gestión de la internacionalización de la educación superior en Colombia

Giovanni Anzola-Pardo, Ana María Arango Murcia, Javier Cañón Pinto, Victoria Cruz de Medina, Sandra Juliana Toro Hoyos, Jeannette Vélez Ramírez 99

CAPÍTULO 5

Las dinámicas de la internacionalización a través de la movilidad académica

Hans de Wit 135

CAPÍTULO 6	
Internacionalización en casa	
<i>Luis David Prieto Martínez, Carolina Valderrama Guerra, Sandra Allain-Muñoz</i>	159
CAPÍTULO 7	
Internacionalización e investigación: conceptos, políticas y medición en Colombia	
<i>Carlos Mauricio Nupia</i>	193
CAPÍTULO 8	
Internacionalización de la investigación en las instituciones de educación superior en Colombia: una mirada desde la producción científica, 2008-2013	
<i>Diana Lucio-Arias</i>	221
CAPÍTULO 9	
Internacionalización y extensión: conceptualización, prácticas y desafíos para la política pública	
<i>Claudia Aponte González</i>	247
CAPÍTULO 10	
Elementos para la construcción de una política pública de internacionalización de la educación superior	
<i>Natalia Jaramillo Manjarrés, Claudia Aponte González</i>	267
Lista de Siglas y Acrónimos	285
Perfil de los Autores	289



Prólogo

Colombia se ha propuesto ser uno de los tres países más competitivos de América Latina para el año 2032. Esta aspiración le impone al sector educativo el gran reto de consolidar una transformación hacia una educación con alta calidad, innovadora y más pertinente.

El contexto de la educación superior no es ajeno a esta necesidad de cambio. De hecho, el sector está llamado a liderar una transformación educativa que brinde a los jóvenes colombianos espacios adecuados para el desarrollo de las competencias que se necesitan para integrarse a una sociedad global e intercultural.

El Ministerio de Educación Nacional, desde la definición de la “Política Sectorial 2010-2014: Educación de Calidad el Camino para la Prosperidad”, incorpora un eje estratégico de innovación y pertinencia que busca desarrollar las competencias asociadas con los desafíos de un mundo contemporáneo y globalizado. Estas competencias están relacionadas con el uso de tecnologías de información y comunicación, el fortalecimiento de la capacidad investigativa, el dominio de una lengua extranjera, y la preparación de los jóvenes para su vinculación laboral.

Es así que brindar una educación superior pertinente, a la que se incorpore la innovación, trasciende los objetivos de la política sectorial, y se convierte en prioridad de la política nacional. Por esta razón, el Ministerio se propuso consolidar el “Proyecto de Fomento a la Internacionalización de la Educación Superior”, el cual tiene tres objetivos específicos: construir capacidades en las instituciones de educación superior para la gestión de la internacionalización; promover a Colombia como destino de educación superior de calidad; y generar mejores condiciones para la internacionalización.

En cada uno de estos componentes hemos tenido logros significativos entre 2010 y 2014. Nuestro empeño por crear capacidades en el sector educativo se ve reflejado en el creciente interés por desarrollar una cultura sobre la internacionalización y posicionar el tema en la agenda de todas las instituciones del país. Según el estudio elaborado por el Ministerio de Educación Nacional y la campaña *Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK)* a finales de 2013, hoy en día el 71% de las instituciones de educación superior colombianas cuentan con una política de internacionalización.

Colombia ha pasado de ser un país que se enfoca solamente en la movilización de sus estudiantes al exterior, a un país que piensa en cómo posicionar su educación superior en el contexto internacional. El creciente interés de las instituciones por la acreditación y su gran empeño en el mejoramiento de la calidad, han favorecido la promoción de Colombia como un destino atractivo en materia de educación superior, investigación y aprendizaje del español. Del mismo modo, el Ministerio ha ejercido un importante liderazgo para generar estrategias de posicionamiento, acompañar a las instituciones de educación superior en la promoción de su oferta académica en el exterior, e incorporar el tema educativo en la agenda internacional del país.

Sin duda, un aporte definitivo de este Ministerio ha sido generar mejores condiciones para que las instituciones colombianas puedan gestionar los procesos de internacionalización. Es por esto que nos hemos enfocado en liderar la suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de títulos, con países prioritarios, para brindar mayor seguridad jurídica a los procesos de movilidad académica que gestionan nuestras instituciones. También, hemos venido impulsando acuerdos de cooperación bilateral que sirven de marco para la creación de nuevos programas académicos, y fondos que benefician instituciones, estudiantes, docentes e investigadores mediante la financiación de procesos de movilidad académica, fortalecimiento institucional y transformación de currículos.

Si bien el país muestra una evolución constante con respecto a la internacionalización, aún persisten grandes retos en esta materia. El mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior sigue representando un desafío para el sector: la transformación de los currículos para contar con programas cada vez más pertinentes e innovadores, el desarrollo de mejores competencias en lenguas extranjeras, y la profundización de los procesos de investigación en las instituciones, entre otros, son aspectos que requieren de un trabajo continuo y articulado entre todos los actores.

Asumiendo estos retos, el sector ha adelantado un ejercicio de discusión coordinado a través del Gran Diálogo Nacional por la Educación Superior. Este diálogo estuvo liderado por el Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), quienes entre 2012 y 2014 convocaron a más de treinta y tres mil ciudadanos, instituciones y redes universitarias de todo el país, para discutir sobre las necesidades del sector de la educación superior. En este ejercicio se conformaron siete mesas temáticas, entre las que se contó con una mesa especial para definir los pilares de la política de internacionalización de la educación superior.

Con el fin de continuar con la consolidación de la internacionalización como una política de Estado, el Ministerio de Educación ha unido esfuerzos con el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT) con el fin de presentar al

país una publicación que recoge importantes reflexiones académicas y de política, desde la perspectiva de distintos autores nacionales e internacionales. Sin duda, estas reflexiones se convertirán en referente para el proceso de toma de decisión sobre la política de internacionalización de la educación superior en Colombia.

María Fernanda Campo
MINISTRA DE EDUCACIÓN NACIONAL



Presentación editorial

La presente publicación es el producto de un trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT), entidades que unieron esfuerzos para presentar al país una discusión sobre la necesidad de formular una política de internacionalización de la educación superior en Colombia.

En este proyecto, el OCyT contribuyó con su experiencia editorial y con el conocimiento acumulado durante quince años en el diseño y producción de indicadores de ciencia, tecnología e innovación. Esto ha permitido a la institución desarrollar una capacidad de análisis sobre los sistemas de ciencia, tecnología e innovación y educación superior susceptible de ser utilizada en el diseño y evaluación de políticas públicas, la cual ofrece un valor agregado a esta publicación.

A inicios de 2014, el OCyT concertó con el MEN el diseño y la estructura de esta publicación. La idea principal que guió este esfuerzo fue la de relacionar el fenómeno de la internacionalización con las tres funciones sustantivas presentes en las Instituciones de Educación Superior (IES): docencia, investigación y extensión. A partir de dicha estructura, el OCyT asesoró al MEN en la identificación de los autores nacionales e internacionales, acompañó a éstos en la producción de sus capítulos y les suministró información de base para que realizaran un análisis documentado. Para este propósito fue fundamental la difusión de los resultados 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”, elaborado a finales de 2013 por el MEN y la campaña *Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK)*.

Además de su decidido carácter analítico, esta publicación se caracteriza también por su intención propositiva. La necesidad de producir, en la medida de lo posible, más y mejor evidencia para la toma de decisiones en materia de política pública, así lo amerita.

El libro está compuesto por diez capítulos. Los primeros tres hacen parte de un bloque introductorio en el que se suministra al lector una información de referencia sobre la importancia de la in-

ternacionalización en la educación superior y se plantean un conjunto de desafíos institucionales al respecto. Posteriormente aparece un bloque de seis capítulos que analizan aspectos específicos de la internacionalización y proveen evidencia sobre su presencia en el caso colombiano. Y finalmente, la publicación cierra con un capítulo que aborda una serie de reflexiones que orientan la discusión de la futura política de internacionalización de la educación superior en Colombia.

Dentro del bloque introductorio, el Capítulo 1, escrito por Patricia Martínez Barrios, presenta un balance de los esfuerzos adelantados por el MEN durante el último cuatrienio para fomentar la internacionalización de la educación superior en el país, y concluye con una reflexión sobre la necesidad de formular una política de Estado al respecto. El Capítulo 2, escrito por Carlos Mauricio Nupia, Diana Lucio-Arias y Jorge Lucio, ofrece un panorama de las limitaciones en el diseño de indicadores de internacionalización en el país, revisa algunas experiencias internacionales en la materia, y reflexiona sobre el alcance que debería tener el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) en el registro y provisión de dichos indicadores. Y finalmente, el Capítulo 3, escrito por Fernando Téllez Mendivelso y Carl Henrik Langebaek Rueda analiza, desde la perspectiva institucional del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), un tema de gran relevancia como es la relación entre internacionalización y calidad de la educación superior.

Dentro del segundo bloque temático, el Capítulo 4, de autoría de Giovanni Anzola-Pardo, Ana María Arango Murcia, Javier Cañón Pinto, Victoria Cruz de Medina, Sandra Juliana Toro Hoyos y Jeannette Vélez Ramírez, presenta un análisis sobre los aspectos que inciden en la política y gestión de la internacionalización de las IES y sistematiza algunas referencias internacionales de política tanto a nivel institucional como de gobierno. El Capítulo 5, escrito por Hans de Wit, expone la importancia de la movilidad académica en los procesos de internacionalización de la educación superior, y da cuenta de algunas tendencias globales y regionales en la materia. El Capítulo 6, escrito por Luis David Prieto Martínez, Carolina Valderrama Guerra y Sandra Allain-Muñoz, revisa los conceptos más relevantes relacionados con la internacionalización en casa (interculturalidad, internacionalización del currículo, bilingüismo y dobles titulaciones) y propone un modelo de internacionalización integral para las IES.

El segundo bloque temático continúa con tres capítulos que analizan la internacionalización de la investigación y la extensión. El Capítulo 7, escrito por Carlos Mauricio Nupia, revisa algunos términos básicos para entender la internacionalización de la investigación en las IES, analiza el marco provisto por la política nacional de investigación y provee algunas recomendaciones al respecto. Por otro lado, el Capítulo 8, escrito por Diana Lucio-Arias, utiliza la técnica de la bibliometría para hacer un análisis sobre la producción científica de las IES colombianas en el período 2008-2013 y plantea reflexiones importantes en materia de publicaciones y colaboración internacional. Finalmente el Capítulo 9, de autoría de Claudia Apon-

te González, estudia los orígenes y manifestaciones de la internacionalización de la extensión, un tema poco revisado por la literatura nacional e internacional, y reflexiona sobre la necesidad de conceptualizar la internacionalización de la extensión desde su esencia como función sustantiva.

El Capítulo 10, escrito por Natalia Jaramillo Manjarrés y Claudia Aponte González, se constituye en un cierre de la publicación y presenta un conjunto de reflexiones que organizan la discusión para el diseño de una futura política de internacionalización de la educación superior en Colombia. El capítulo también hace un breve recuento de los aportes más relevantes reseñados a lo largo de los capítulos que le anteceden.

Con su aporte en esta publicación, el OCyT espera contribuir a una cultura de la formulación de políticas públicas basada en la evidencia. La sistematización de experiencias en un sector específico y su interpretación a luz de indicadores, modelos y análisis de política, sin duda contribuirá a un diseño más informado de las políticas públicas, y no simplemente a su producción a partir de ocurrencias inmediatas y descontextualizadas.

Al celebrar sus quince años de trabajo, el OCyT pone a disposición del país la capacidad de análisis de su equipo de investigación y su experticia para la orientación de políticas basadas en el conocimiento. Esperamos que esta publicación sea un paso decisivo en esta dirección.

Mónica Salazar
DIRECTORA OBSERVATORIO COLOMBIANO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (OCyT)



INTRODUCCIÓN

El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia

Jamil Salmi¹

Introducción

Un informe publicado en 2013 en el Reino Unido describe los cambios radicales que afectan a la educación superior en todas partes del mundo como una verdadera “avalancha” (Barber, Donnelly y Rizvi, 2013). El informe destaca importantes factores de ruptura como las innovaciones tecnológicas (*flipped classrooms* para aprendizaje interactivo, *Massive Online Open Courses* - MOOCs, etc.), las nuevas formas de competencia por parte de las universidades con ánimo de lucro y de las universidades corporativas que brindan programas profesionalizados adecuados a las necesidades del mercado laboral, y las nuevas modalidades de rendición de cuenta como los *rankings* globales que permiten comparar el desempeño de las universidades entre países y *continentes*.

Dentro de estas dimensiones de cambio que transforman el ecosistema en el cual funcionan las instituciones de educación superior (IES), aparece la internacionalización de la educación superior como una dinámica que impacta fuertemente la manera en que se desempeñan el aprendizaje y la investigación hoy en día. Sin embargo, no todas las regiones han acogido las oportunidades que ofrece la internacionalización con el mismo grado de entusiasmo y la misma intensidad. En contraste con Europa, donde el proceso de Boloña ha permitido el impresionante despegue de la movilidad académica y estudiantil, y con Asia del Este, que ha mandado miles y miles de personas a estudiar en el mundo occidental, América Latina, de manera general, y Colombia, en particular, no han avanzado tanto en el camino de la internacionalización de sus sistemas de educación superior.

¹ Experto internacional en reformas de la Educación Superior. E-mail: jsalmi@tertiaryeducation.org. Sitio web: www.tertiaryeducation.org

Así que este libro sobre la experiencia de Colombia presenta una plataforma oportuna y pertinente para evaluar los desafíos y los logros en materia de internacionalización y, de manera especial, para proponer aquellos elementos claves que permitan elaborar una estrategia eficaz de desarrollo de la internacionalización, tanto a nivel de política nacional como de estrategia entre las IES del país. En este contexto, este capítulo introductorio pretende resaltar el papel importante de la internacionalización en el desarrollo de la educación superior, exponer cómo la situación colombiana se compara con el resto de la región y otras partes del mundo y subrayar los principales aspectos que la política de internacionalización podría o debería incluir en el caso de Colombia.

Necesidad de la internacionalización

La internacionalización no es un lujo de uso exclusivo de los países industrializados, de las IES de élite o de los estudiantes ricos. Tampoco es una simple opción a considerar entre los posibles caminos que algunos sistemas o algunas IES podrían recorrer. En un mundo cada día más interconectado, la internacionalización se ha vuelto una exigencia para todas las universidades que aspiran a preparar a jóvenes competentes para trabajar como profesionales globales y capaces de vivir como ciudadanos globales.

En cuanto a la internacionalización de la enseñanza y el aprendizaje, los primeros pasos que el país debería adoptar son la transformación del currículo de cada IES en un currículo global y el aprendizaje intensivo del inglés y de otro idioma extranjero. El establecimiento de programas de movilidad permitiría a los estudiantes colombianos no solo enriquecer experiencias académicas sino también las culturales y sociales. Igualmente, la presencia de estudiantes extranjeros en las universidades colombianas puede mejorar la experiencia de todos. En ambos casos, el contacto con otras culturas puede servir para abrir nuevos horizontes intelectuales y desarrollar modos de pensamiento más tolerantes. Finalmente, la exposición a académicos de otros países trae también la oportunidad de evitar la endogamia que ha sido identificada como una limitación importante tanto en las universidades europeas como en las de América Latina (Aghion et al., 2009; Salmi, 2013).

Para las universidades latinoamericanas que tienen la ambición de desarrollarse como universidades de investigación, la internacionalización es uno de los factores más poderosos de aceleración para este propósito, como lo evidencian los casos presentados en el libro sobre los caminos hacia la excelencia académica (Altbach y Salmi, 2011). Las universidades más exitosas en muchos países emergentes se han apoyado en la diáspora y/o en profesores extranjeros, para reforzar su capacidad de investigación en áreas de punta. Al respecto, el uso extensivo del inglés como lengua de trabajo y de investigación aumenta significativamente la capacidad de reclutar a académicos extranjeros altamente cualificados, como lo ilustran la ex-

perencia de universidades líderes en Corea y Hong Kong, y la reciente iniciativa de la Politécnica de Milán que consiste en ofrecer todos sus programas de postgrado en inglés. Adicionalmente, la posibilidad de atraer a un porcentaje más alto de buenos estudiantes extranjeros hace más fácil elevar el nivel académico de los candidatos seleccionados. Esto es particularmente importante para ampliar los posgrados en los países donde el *pool* de candidatos nacionales de excelencia es relativamente restringido.

A nivel de las políticas nacionales de desarrollo, la OCDE (2012) observa que la generación y la aplicación de conocimientos globales es indispensable para innovar y aumentar la competitividad de las economías nacionales. Ningún país lo puede lograr si sus intelectuales no participan activamente en redes internacionales y no se involucran dinámicamente en la investigación colaborativa internacional.

El desafío para América Latina y Colombia

Una publicación reciente de la OCDE indica que la generación estudiantil de hoy es la más móvil en la historia de la educación superior. El número de jóvenes que estudian en países diferentes al de su origen se ha duplicado en la última década, llegando a casi 4 millones y representando el 4% de los nuevos estudiantes. China, Corea del Sur e India envían el contingente más grande de estudiantes extranjeros (OECD, 2013).

En contraste, la región de América Latina parece no seguir este patrón, mostrando un rezago en términos de: movilidad estudiantil y académica, alianzas con universidades extranjeras, dominio de idiomas extranjeros y currículos de carácter global. En Chile, por ejemplo, la OCDE encontró resultados poco alentadores cuando hizo la evaluación del sistema de educación superior en 2009. Pocas universidades han aumentado la dimensión internacional de su currículo y programas académicos. La proporción de académicos extranjeros sigue siendo baja, 3.6% en la Universidad de Chile y 6.1% en la Católica de Chile, la universidad con el más alto rango dentro de las universidades latinoamericanas, según el último *ranking* de QS². Con menos del uno por ciento de los estudiantes que vienen de otros países, Chile es uno de los dos países de la OCDE con la proporción más baja de estudiantes extranjeros (OCDE y Banco Mundial, 2009).

Las recientes evaluaciones de los sistemas de educación superior de Colombia y República Dominicana por parte de la OCDE, apuntan a una situación parecida en ambos países (OCDE y Banco Mundial, 2012; OCDE, 2012). Hasta 2009 Colombia no tenía una política nacional de apoyo a la internacionalización, a pesar del número creciente de IES con iniciativas en el tema. Los evaluadores de la OCDE en-

² <http://www.topuniversities.com/university-rankings>

contraron pocos programas con la dimensión internacional integrada en los planes de estudio, escasa movilidad estudiantil y docente, un proceso excesivamente burocrático de reconocimiento de títulos y créditos académicos de universidades de otras partes del mundo. En 2010, solamente 1.500 estudiantes extranjeros estaban registrados en las universidades colombianas, representando el 0,1% de la población estudiantil total. De manera similar, en 2011 menos del 2% de los estudiantes en República Dominicana eran extranjeros. En términos generales las universidades de América Latina no han tenido mucho éxito en atraer a estudiantes extranjeros. El ejemplo de Brasil es muy ilustrativo al respecto. En 2005, el sistema general de educación superior de Brasil no tenía más de 1.100 estudiantes extranjeros. Estadísticas de Unicamp en Campinas, considerada como la segunda mejor universidad del país, muestran hasta una disminución en el tiempo en la proporción de estudiantes de maestría, que bajó del 4,6% al 2,6% entre 1994 y 2004; durante el mismo periodo, la proporción de estudiantes de doctorados extranjeros disminuyó del 61% al 3%. Aun con el mejoramiento de los últimos años, hoy en día la Universidad de São Paulo, la mejor universidad brasileña, no cuenta con más del 2% de estudiantes provenientes de otros países. El idioma es una de las principales barreras, ya que el portugués no es una segunda lengua muy común y las universidades brasileñas no ofrecen muchos programas o clases en inglés o en español (Downie, 2010).

De la misma manera, los países de América Latina envían muchos menos estudiantes a otros países que los países asiáticos y europeos, como se evidencia en la Tabla 1.

Tabla 1 Proporción de estudiantes en el extranjero

Países	Porcentaje de Estudiantes en el Extranjero
Argentina	0,5
Brasil	0,5
Chile	1,2
Corea	4,0
China	2,3
Colombia	0,2
Indonesia	0,8
México	1,0
Promedio OCDE	2,0
Promedio Unión Europea (21 países)	3,6

Fuente: OECD Education at a Glance 2013

Aunque internacionalmente es recomendado el bilingüismo y hasta el aprendizaje de un tercer idioma para fortalecer la base de las sociedades del conocimiento, los países latinoamericanos se han quedado atrás, lo que limita las oportunidades de fructíferas alianzas estratégicas para las universidades de la región y de una mo-

alidad más dinámica para sus estudiantes y sus académicos. La Tabla 2, presenta los resultados de una encuesta internacional reciente sobre las competencias lingüísticas en varios países, demostrando de manera clara la necesidad de mejora en la región latinoamericana.

Tabla 2 Encuesta del Banco Mundial y la OECD sobre dominio del idioma inglés. Datos de 2011

Rango	País	Resultado EF-EPI	Nivel
1	Noruega	69.09	Excelente nivel
2	Holanda	67.93	Excelente nivel
3	Dinamarca	66.58	Excelente nivel
4	Suecia	66.26	Excelente nivel
5	Finlandia	61.25	Excelente nivel
9	Malasia	55.54	Nivel alto
15	Portugal	53.62	Nivel mediano
16	Argentina	53.49	Nivel mediano
17	Francia	53.16	Nivel mediano
18	México	51.48	Nivel mediano
22	Costa Rica	49.15	Nivel bajo
24	España	49.01	Nivel bajo
27	Guatemala	47.80	Nivel bajo
28	El Salvador	47.65	Nivel bajo
29	China	47.62	Nivel bajo
30	India	47.35	Nivel bajo
31	Brasil	47.27	Nivel bajo
33	República Dominicana	44.91	Nivel muy bajo
35	Perú	44.71	Nivel muy bajo
36	Chile	44.63	Nivel muy bajo
37	Ecuador	44.54	Nivel muy bajo
39	Venezuela	44.43	Nivel muy bajo
40	Panamá	43.62	Nivel muy bajo
41	Colombia	42.77	Nivel muy bajo
42	Tailandia	39.41	Nivel muy bajo
43	Turquía	37.66	Nivel muy bajo
44	Kazakstán	31.74	Nivel muy bajo

Fuente: OECD y Banco Mundial (2012)

Elementos claves de una política de internacionalización

Sin pretender entrar en el detalle de todos los aspectos que puede y debe involucrar el desarrollo de una política de internacionalización en el sistema colombiano de educación superior, es importante mencionar algunos principios base que podrían guiar la consolidación de los esfuerzos del país en el tema, tanto a nivel nacional como institucional.

Nivel nacional

La responsabilidad de las autoridades nacionales en materia de política de internacionalización tiene dos elementos fundamentales: medidas regulatorias y organizacionales, y apoyo financiero. Con relación al primer elemento, el Estado y sus representantes territoriales en los departamentos y municipios deben trabajar en eliminar todas las barreras a la participación de académicos y estudiantes extranjeros en las universidades colombianas. Esto incluye el fácil acceso a visas y cédulas de extranjería expedidas por parte del Ministerio de Relaciones Exteriores y de Migración Colombia, el desarrollo de una imagen positiva de los extranjeros en sobre el sistema de educación superior, la oferta de oportunidades propicias de alojamiento y el desarrollo de condiciones favorables de seguridad. Comprende también la simplificación de los procesos de convalidación y equivalencia de títulos y créditos entre universidades colombianas y extranjeras. De igual manera, conviene garantizar la integración de las dimensiones de internacionalización en la enseñanza y la investigación y, por ende, en los procesos de aseguramiento de la calidad de las (IES).

El segundo elemento de responsabilidad de las instancias nacionales hace referencia al apoyo financiero. Los países que promueven significativamente la internacionalización de su sistema de educación superior dedican recursos al financiamiento de becas para estudios en el extranjero, becas de movilidad para estudiantes y académicos, y a la promoción del aprendizaje de idiomas extranjeros. Aunque el Ministerio de Educación ha hecho esfuerzos para ofrecer becas de movilidad a las universidades colombianas, Colombia aún no ha lanzado un programa fuerte de becas para la formación de capital humano de alto nivel en el extranjero, como lo ha hecho Brasil con su iniciativa de *Ciencias sin Fronteras*, o Ecuador con el programa de *Universidades de Excelencia*, o Chile con *Becas Chile*.

Nivel institucional

A nivel institucional, la estrategia y acciones de internacionalización tienen que estar bien alineadas con el plan de mejoramiento institucional de cada universidad e

integradas en una visión comprensiva de la internacionalización. La internacionalización no se reduce a los acuerdos de intercambio con universidades extranjeras y a la movilidad estudiantil y académica. Abarca un amplio rango de actividades, desde la transformación del currículo para incluir dimensiones de capacitación del profesional y ciudadano global, hasta la organización de programas de doble titulación, proyectos de investigación colaborativa en el contexto de redes científicas internacionales y, por supuesto, el aprendizaje de idiomas extranjeros.

En el caso de las universidades colombianas, al igual que en la mayoría de universidades de América Latina, una dimensión ausente de la internacionalización es contar con una visión y una actitud más favorable hacia el reclutamiento de profesores extranjeros. Adicionalmente, en la búsqueda de la excelencia académica a través de la internacionalización es deseable estar abierto a la posibilidad de nombrar como rectores a destacados líderes de universidades extranjeras, en lugar de limitar la elegibilidad a académicos de la misma institución, como es el caso en Colombia, donde esta situación ocurre por motivos legales o de tradición. En Portugal, por ejemplo, desde la reforma de gobernanza de 2007, la mayoría de universidades organiza procesos de selección internacional para nombrar a su rector.

En este año de celebración de los buenos resultados del equipo colombiano en el Mundial de Brasil, es interesante observar que mientras el equipo nacional colombiano de fútbol tiene un entrenador extranjero para aumentar las oportunidades de éxito en competencias internacionales, la posibilidad de traer a un destacado rector extranjero para liderar una universidad colombiana no parece ser una opción aceptable para la gran mayoría de la comunidad académica.

Conclusión

El mar es peligroso y sus tormentas terribles, pero estos obstáculos nunca han sido razones suficientes para quedarse en tierra.

Fernando de Magallanes (1520)

Colombia se puede sentir orgullosa del sorprendente crecimiento en el acceso a la educación superior ocurrido durante la última década. La cobertura ha aumentado de manera significativa y hoy en día existen algunas unidades académicas que ofrecen enseñanza e investigación de alta calidad en varias universidades del país. El sistema colombiano de educación superior cuenta con experiencias e instituciones innovadoras como es el caso del Icetex, las pruebas Saber Pro y el Observatorio del Mercado Laboral.

Sin embargo, a pesar de estos logros, el sistema adolece de graves desigualdades, mala calidad de la enseñanza y la investigación, un nivel de producción científica

muy bajo, una gobernanza inadecuada y una gran carencia de recursos. Ninguna universidad colombiana aparece en el *ranking* de Shanghai de las mejores 500 universidades del mundo, ni de las 400 universidades *top* del *Times Higher Education*, los dos *rankings* de mayor reputación en el mundo.

Dentro de las posibles soluciones para mejorar la situación, la internacionalización es un componente importante, no el único, especialmente para superar los desafíos de calidad y pertinencia de la enseñanza y de la investigación. En los últimos años, un número creciente de países de América Latina ha puesto énfasis en las dimensiones internacionales de sus actividades académicas. Por ejemplo, la Universidad de São Paulo acaba de crear una dependencia internacional (USP Internacional) con el propósito de promover alianzas con universidades extranjeras a través de tres centros en Boston, Londres y Singapur. En agosto de 2013, el gobierno chileno lanzó la marca “*Learn Chile*” como lema para un programa de atracción de un gran número de estudiantes extranjeros. En Colombia, las actividades de la Red para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI) han visibilizado el tema en la agenda del sistema nacional de educación superior, pero aún los resultados son insuficientes. Al igual que los demás países emergentes, Colombia está en busca de soluciones duraderas para acelerar el crecimiento económico, incrementar su competitividad y combatir la pobreza, basadas en el fortalecimiento del capital humano como pilar esencial de la política de desarrollo del país. En este contexto, la internacionalización del sistema de educación superior colombiano puede ser un poderoso factor de aceleración que merece todo el apoyo del Estado.

Referencias

- Aghion, P., M. Dewatripont, C. Hoxby, A. Mas-Colell and A. Sapir (2009). *The governance and performance of research universities: evidence from Europe and the U.S.* National Bureau of Economic Research. Working Paper No. 14851, april 2009.
- Altbach, P. and J. Salmi, Eds. (2011). *The road to academic excellence: the making of world-class research universities.* Washington DC: The World Bank. Directions in Development. Recuperado de: http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2011/09/28/000333038_20110928021346/Rendered/PDF/646680PUB0acad00Box361543B00PUBLIC0.pdf
- Barber, M., K. Donnelly and S. Rizvi (2013). *An avalanche is coming: higher education and the revolution ahead.* London: IPPR. Recuperado de [http://med.stanford.edu/smili/support/FINAL%20Avalanche%20Paper%20110313%20\(2\).pdf](http://med.stanford.edu/smili/support/FINAL%20Avalanche%20Paper%20110313%20(2).pdf)

Downie, A (2010). *Brazilian universities find challenges in internationalization*. Chronicle of Higher Education. 4 september 2010.

OECD (2012). *Tertiary education in the Dominican Republic*. Paris: OECD.

OECD (2013). *Education indicators in focus*. Paris: OECD, 6 september 2013.

OECD y Banco Mundial (2009). *Tertiary education in Chile*. Paris y Washington DC: OECD y Banco Mundial.

OECD y Banco Mundial (2012). *Tertiary education in Colombia*. Paris y Washington DC: OECD y Banco Mundial.

Salmi, J. (2013). *Formas exitosas de gobierno universitario en el mundo*. Madrid, Fundación CYD.

CAPÍTULO 1

Pensando la internacionalización de la educación superior en los próximos 20 años: avances y retos

Patricia Martínez Barrios¹

Resumen

La internacionalización de la educación superior es un supuesto para consolidar un sistema de educación superior pertinente y con calidad. Por esto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha motivado importantes ejercicios de reflexión sobre los aspectos a tener en cuenta para la internacionalización de las instituciones de educación superior (IES), concluyendo que es necesario diseñar una política de Estado en la materia. Este capítulo busca aportar a este propósito, brindando elementos de análisis que se organizan en tres secciones: 1) el proceso de formulación de los lineamientos para la política pública de educación superior a partir de los “Diálogos por lo Superior”; 2) los logros de la política de internacionalización liderada por el MEN en el período 2010-2014; y 3) los desafíos de la política pública en materia de internacionalización de la educación superior. En este sentido, el capítulo expone los elementos que, desde la perspectiva del MEN, deben tenerse en cuenta para la construcción colectiva y participativa de la política.

Palabras clave: Fomento a la Internacionalización, política de educación superior, diálogo sobre educación superior

¹ Viceministra de Educación Superior

Introducción

A partir del amplio debate surgido en el año 2011, con ocasión de la propuesta de reforma a la Ley 30 de 1992 que reglamenta el sistema de educación superior en Colombia, el MEN inició un diálogo abierto, público y participativo, al que llamó Gran Diálogo Nacional por la Educación Superior². Este espacio de discusión se constituyó con el fin de consolidar una propuesta nacional en torno a las siguientes preguntas: ¿cuál es la educación superior de calidad y el sistema de ciencia, tecnología e innovación (SNCTI) que requiere la región?; y ¿cuáles son las acciones que necesitamos implementar para cerrar brechas y aumentar oportunidades de acceso a una educación superior de calidad para todos?

Las respuestas a dichos planteamientos se han discutido a lo largo del proceso de construcción participativa de una política *pública* en educación superior, que entre 2011 y 2014 ha tenido cuatro fases, las cuales se describen a continuación:

Fase 1: Inicia el gran diálogo nacional por la educación superior

A partir de noviembre de 2011 el MEN organizó encuentros en todas las regiones del país para recoger los aportes de rectores, representantes de asociaciones estudiantiles, asociaciones de IES, e integrantes de los Consejos Superiores y Comités Directivos de las IES. También se organizó un foro virtual coordinado por el MEN, bajo la modalidad de “*world cafés*” a cargo del Centro Nacional de Consultoría, para que los colombianos libremente pudieran dar respuesta a las preguntas planteadas, y así fomentar un diálogo que permitiera proponer un modelo de educación superior ajustado al contexto nacional y a los retos del país en esta materia.

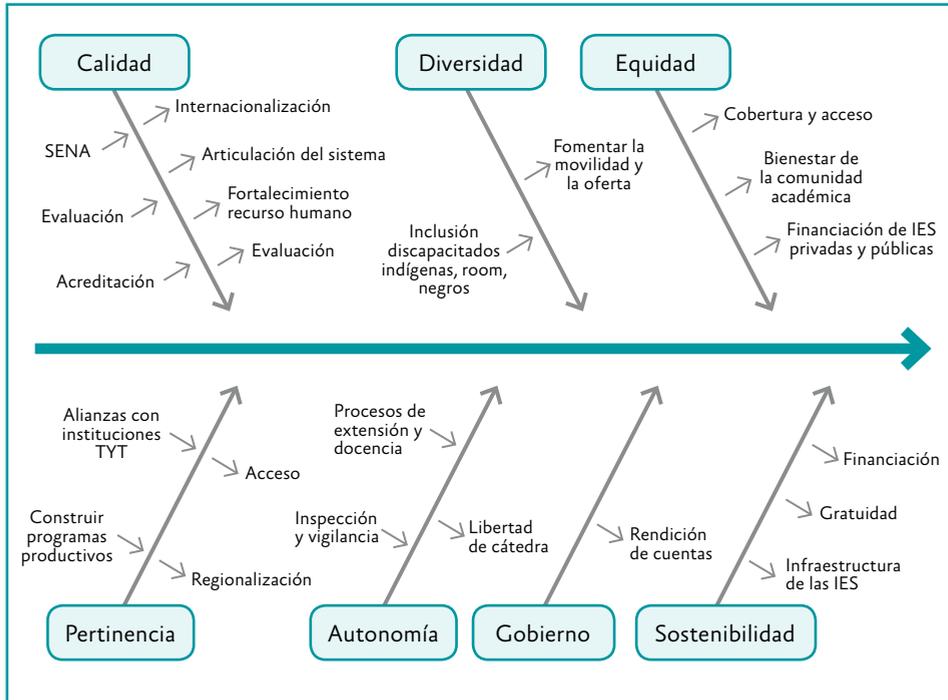
Fase 2: Análisis técnico de propuestas y tendencias

En septiembre de 2012, el Centro Nacional de Consultoría apoyó el proceso de identificación de los estudios y análisis técnicos más importantes sobre la educación superior colombiana, formulados durante los últimos diez años.

Paralelamente, el MEN, con el apoyo del Centro de Estudios Interdisciplinarios Básicos y Aplicados en Complejidad (CEIBA), realizó un análisis con cifras, datos y modelación de escenarios, con el fin de tener una visión global y académica de los aportes

² Los diálogos se desarrollaron entre 2011 y 2014 contando con 33.000 participantes; 150 espacios de debate; 450 documentos aportados; 29 proyectos de investigación financiados; 28 comunicados de prensa; 391 tuits enviados; 1.120 días de duración del proceso (desde marzo de 2011); 8 sesiones ordinarias del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU); 21 sesiones extraordinarias del CESU; 6.280 horas-hombre dedicadas por el CESU; todas las regiones del país impactadas; y vinculación de todas las asociaciones de IES.

Gráfica 1.1 Síntesis de tendencias, conceptos, reiteraciones temáticas, y articulación de ideas, identificadas por CEIBA



Fuente: CESU, 2014a: 31

y temas más recurrentes en estos diálogos, a lo largo de su primera etapa. Los resultados fueron publicados en el documento “Memorias 2012. Diálogo Nacional sobre Educación Superior” (MEN, 2012). En la Gráfica 1.1 puede apreciarse una síntesis de los temas y aportes conceptuales de los distintos actores de la educación superior

Fase 3: El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) conduce el Diálogo Nacional por la Educación Superior

La continuidad del Diálogo se dio en enero de 2013, cuando el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Acreditación (GNA), la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces) y el Consejo Nacional de la Educación Superior (CESU)³, acordaron que fuera éste último el que condujera el proceso de diálogo nacional para la construcción de un

³ A partir del artículo 36 de la Ley 30 de 1992, se crea el CESU como un órgano colegiado y representativo de todos los estamentos del sistema de educación superior colombiano. Son funciones del mismo: coordinar, planificar, recomendar y asesorar al país y al gobierno nacional en temas relacionados con políticas y planes para la marcha de la educación superior

marco de acción de política *pública en educación superior*, en virtud de la función que le concede la ley y de su representatividad.

El documento «La Voz de las Regiones»⁴, consolidado por el CESU, reúne las opiniones de los miles de participantes en los diálogos regionales. El documento recoge consideraciones académicas, técnicas, y pronunciamientos de la sociedad civil y de diferentes actores para el mejoramiento del sistema de educación superior. Además de los diálogos regionales⁵ se adelantaron mesas temáticas; consultas a expertos; conversatorios departamentales; y se estudiaron referentes internacionales (CESU, 2014a: 35). Así mismo, se contó con el apoyo del analista internacional Jamil Salmi, en la construcción del documento «La Urgencia de Ir Adelante: Perspectivas desde la Experiencia Internacional para la Transformación de la Educación Superior en Colombia» (Salmi, 2013), que presenta un análisis del contexto colombiano y de experiencias de reformas educativas llevadas a cabo en otros países

Fase 4: Proceso de construcción de los lineamientos de la Política de Educación Superior a 2034

Para la construcción de la política, el CESU (2014b) define una visión a 2034 en los siguientes términos:

Para el año 2034, el sistema de educación superior será el pilar sobre el cual los colombianos habremos construido una sociedad en paz (justa, culta, democrática, solidaria, próspera, competitiva e incluyente), en la que convivan digna y pacíficamente ciudadanos libres, éticos, responsables y productivos. La formación integral de alta calidad, en sus distintos niveles articulados entre sí, es un derecho al que tienen acceso los colombianos para adquirir conocimientos, destrezas y valores que les permitan realizarse como personas, a la vez que aportan al desarrollo económico, social, científico, ambiental y cultural, tanto del país como de sus regiones (CESU, 2014b).

Entre agosto de 2013 y hasta mediados de 2014, el CESU compiló toda la información reunida en el proceso, creó subcomisiones de trabajo y validó propuestas de lineamientos en las diez temáticas definidas (ver Tabla 1.1).

Estos temas priorizados se trabajaron en mesas temáticas especiales⁶, en las cuales se contó con el apoyo de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), el Sistema Universitario Estatal (SUE), el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior

4 Documento consolidado por el CESU. Puede consultarse en: http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-326309_archivo_pdf.pdf

5 Se crearon seis espacios regionales, los cuáles se desarrollaron en Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla y Cúcuta. Para mayor información ver Diálogos Regionales del CESU en: <http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/w3-article-323099.html>

6 Los temas de cada mesa fueron: calidad, ciencia y tecnología, internacionalización, política pública, financiación, pertinencia y educación inclusiva.

Tabla 1.1 Diez temas propuestos por el CESU para estructurar el sistema de educación superior hacia el año 2034

1. Educación inclusiva: acceso, permanencia y graduación
2. Calidad y pertinencia
3. Investigación (ciencia, tecnología e innovación, incluida la innovación social)
4. Regionalización
5. Articulación de la educación superior con la educación media y la educación para el trabajo y el desarrollo humano: hacia un sistema de educación terciaria
6. Comunidad universitaria y bienestar
7. Nuevas modalidades educativas
8. Internacionalización
9. Estructura y gobernanza del sistema
10. Sostenibilidad financiera del sistema

Fuente: CESU, 2014a: 89-129

(Fodese) y la Asociación de Instituciones de Educación Superior con Programas de Educación a Distancia (Acesad). El diálogo nacional recogió los aportes de los más de 33 mil participantes, en 155 espacios de debate, y en un espacio virtual permanente.

La internacionalización como tema de especial interés en el Diálogo Nacional por la Educación Superior

La internacionalización de la educación superior fue uno de los ejes temáticos para la construcción de la propuesta de política pública en educación superior y, dada su importancia, se constituyó como una mesa temática especial. Esta mesa contó con la participación y vinculación permanente de actores como MEN, ASCUN, CNA, Icetex, SENA, Colciencias, el Ministerio de Relaciones Exteriores, la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI), la campaña *Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK)*; y otros actores del sector como rectores, directores de las oficinas de relaciones internacionales de las IES, profesores, investigadores y académicos.

A partir de los aportes de la mesa temática y del análisis de los principales retos, el CESU plasmó los problemas nodales de la internacionalización en el documento titulado “Acuerdo por lo Superior 2034” (ver Tabla 1.2).

El documento “Acuerdo por lo Superior 2034” plantea puntos clave para la visión de Colombia en materia de internacionalización. Un ejemplo de ello es que el país deberá contar con “un sistema de educación superior colombiano abierto

y proyectado al mundo, en el que sus desarrollos académicos y los egresados tengan proyección internacional⁹ (CESU, 2014: 121). Esta visión establece diferentes supuestos que deben cumplirse para la inserción de la educación superior en el contexto internacional: currículos internacionalizados, redes de investigación con otros países, intercambio de buenas prácticas, entre otros.

Así mismo, el documento presenta diferentes propuestas para avanzar en el proceso de internacionalización de la educación superior, enmarcadas en temas como: articulación de actores, transformación curricular, promoción de Colombia como destino académico, incremento de la movilidad académica de doble vía, fortalecimiento de la internacionalización de la investigación, desarrollo de competencias en lenguas extranjeras, posicionamiento internacional del sistema de aseguramiento de la calidad e internacionalización del campus en las IES colombianas, entre otros (CESU, 2014: 131).

La siguiente sección presenta sucintamente los principales programas y acciones liderados por el MEN en materia de internacionalización de la educación superior en los últimos años.

Tabla 1.2 Problemas nodales de la internacionalización identificados

1. El manejo de la internacionalización como un fin en sí mismo y no como un medio para contribuir con los propósitos y objetivos de la educación superior.
2. La desarticulación y el trabajo aislado de los actores nacionales relacionados con la internacionalización de la educación superior. Esto conduce a deficiencias en la formulación y ejecución de las políticas nacionales y regionales de internacionalización y a la poca claridad en su conceptualización y en la definición de sus parámetros de calidad. En el país existen, como ya se ha señalado, algunas estrategias lideradas por entidades del gobierno nacional que buscan fomentar la internacionalización de la educación superior, pero no se identifica una política nacional al respecto que contribuya con los objetivos establecidos en la política general de la educación superior, esté articulada con los intereses estratégicos nacionales y atienda a los necesarios énfasis regionales.
3. Las escasas posibilidades de armonizar estructuras curriculares. Existe confusión y falta de claridad en los perfiles o resultados de aprendizaje, en la transferencia de académicos y en la legibilidad de las titulaciones, lo que dificulta la homologación de estudios y la convalidación de títulos, la movilidad nacional e internacional, las dobles titulaciones y la oferta de programas en otros idiomas.
4. La internacionalización se limita, en gran medida, a la movilidad estudiantil y ésta es baja en comparación con estándares internacionales. Las instituciones se enfrentan a obstáculos importantes para la puesta en marcha de iniciativas de movilidad: limitaciones financieras, desequilibrados programas de intercambio, compleja normativa académica y de visado. Algunos estudiantes que han estudiado en el exterior también enfrentan obstáculos, pues tienen dificultades para que les reconozcan debidamente los créditos académicos cuando regresan (OCDE, 2012).
5. Las serias dificultades para acceder a visados por parte de los nacionales colombianos, lo cual limita significativamente la movilidad y la realización de los objetivos de internacionalización.
6. Las falencias en la construcción, formulación y ejecución de políticas institucionales con enfoque integral de internacionalización por parte de las IES. Son pocas las que tienen desarrollada una política de internacionalización que involucre a los diferentes actores en lo relacionado con sus funciones sustantivas, desde su formulación hasta su ejecución. Frecuentemente, las IES abordan los programas de internacionalización de manera desarticulada, lo cual disminuye los beneficios e impactos de este proceso.
7. Los recursos económicos escasos para ejecutar, promover y fomentar la internacionalización de la educación superior. Aunque el país llegue a contar con políticas públicas muy bien formuladas, con la participación de los actores relacionados, si no están respaldadas por los recursos económicos requeridos no se podrán ejecutar ni se avanzará en el cumplimiento de sus propósitos.
8. El bajo nivel de manejo de inglés, lo que limita en gran medida la ejecución de diversas estrategias y acciones que pueden contribuir a la internacionalización de la educación superior: movilidad estudiantil, docente y administrativa; trabajo en redes; investigaciones conjuntas; dobles titulaciones, entre otros.

Fuente: CESU, 2014a

Fomento a la internacionalización de la educación superior: estrategias del Gobierno Nacional y del Ministerio de Educación Nacional

Colombia ha tenido grandes avances en materia de educación superior en los últimos cuatro años. Entre los logros más importantes se destacan: la ampliación de la cobertura que pasó de 37% en 2010 a 47% en 2014, gracias a la creación de más de 429.000 nuevos cupos; el aumento del número de docentes con formación doctoral que pasó de 14% en el año 2010 a 17% en 2013; la consolidación del sistema de aseguramiento de la calidad con 32 IES y más de 800 programas acreditados; el mejoramiento del crédito educativo; y la creación de cinco nuevos centros regionales de innovación.

La internacionalización de la educación superior también ha sido parte de la apuesta del MEN por el fortalecimiento de la educación superior, considerando su impacto en el desarrollo de competencias globales e interculturales en los jóvenes y el mejoramiento de las funciones sustantivas de las IES. Es por esto que el MEN decidió incorporar en el Plan Sectorial 2010-2014, el fomento a la internacionalización de la educación superior. Este plan da cuenta del interés del Gobierno Nacional, y del enfoque de la política educativa, para insertar a la educación superior colombiana en el contexto internacional. En el eje de innovación y pertinencia se establece que:

El Gobierno Nacional trabajará por fomentar la internacionalización de la educación superior a través del acompañamiento a las instituciones de educación superior en el diseño e implementación de sus procesos de internacionalización; la consolidación de Colombia como un espacio para la integración regional y la internacionalización de la educación superior; la suscripción de acuerdos que faciliten la homologación y convalidación de títulos extranjeros en Colombia y de colombianos en el exterior; y la suscripción de acuerdos de cooperación técnica y/o financiera conducentes de las políticas de calidad y cobertura de la educación superior en el país. (MEN, 2014: 91)

Es así como se crea el proyecto de inversión del MEN titulado “Fomento a la Internacionalización de la Educación Superior”, con un objetivo específico: insertar la educación superior colombiana en el contexto internacional, manteniendo condiciones de calidad y pertinencia. El proyecto cuenta con tres componentes: construcción de capacidades institucionales para la gestión de la internacionalización; promoción de Colombia como destino de educación superior de calidad y campus de enseñanza del español; y generación de mejores condiciones para la internacionalización.⁷

⁷ Para una información más detallada sobre los resultados del proyecto se sugiere consultar el documento “Proyecto de Fomento a la Internacionalización de la Educación Superior”, el cual contiene historias de casos sobre distintos actores que participaron de la iniciativa. El documento puede descargarse en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-342477.html>

Construcción de capacidades institucionales para la gestión de la internacionalización

El acompañamiento a las IES en la creación y fortalecimiento de políticas institucionales para la gestión de la internacionalización se impulsa inicialmente desde el MEN, a través de la creación de espacios de capacitación que en los últimos años se llevaron a cabo en diferentes regiones del país, beneficiando a más de 120 IES. El impacto de estos talleres, seminarios y capacitaciones, tiene sin embargo un alcance limitado, por lo que el MEN decidió diseñar un modelo de asesoría y transferencia de conocimiento denominado Programa de Acompañamiento.

Este Programa fue implementado por el MEN con una metodología que contempla la asesoría y acompañamiento por parte de IES que cuentan con acreditación de alta calidad⁸, a instituciones con menor nivel de desarrollo en la materia. El programa incluyó el intercambio de experiencias, buenas prácticas, asesoría sobre modelos institucionales de construcción de políticas y planes de internacionalización, así como modelos de seguimiento de la gestión de la internacionalización⁹.

De igual manera, en los últimos años el MEN ha venido desarrollando programas de formación especializada a líderes de la internacionalización en las IES. Un buen ejemplo es el Programa Unilead Colombia 2013 (Anzola-Pardo, 2013), adelantado por el MEN y el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD por su sigla en alemán) y las Universidades EAFIT y La Salle. Este programa tuvo por objeto preparar representantes de las IES en el diseño e implementación de proyectos estratégicos enfocados a la internacionalización de la educación superior.

En el componente de construcción de capacidades institucionales, el MEN ha encontrado en las redes y asociaciones importantes aliados para la definición de programas de capacitación pertinentes. Es así como organizó una serie de seminarios y talleres en conjunto con la RCI, buscando generar una cultura de la internacionalización en las IES de todo el país. En dichos talleres se presentaron temáticas como movilidad académica, internacionalización en casa, internacionalización del currículo, interculturalidad, internacionalización de la investigación, entre otras.

Los proyectos mencionados anteriormente han sido de gran importancia para el sector, ya que promueven el intercambio de buenas prácticas, el aprendizaje mutuo y la consolidación de redes en torno a la internacionalización de la educación superior.

8 Conocido como acreditación, es el acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social; este proceso se lleva a cabo por el CNA. Definición difundida por el CNA, más información: <http://www.cna.gov.co/1741/article-187231.html>

9 Entre 2010-2013, se beneficiaron 89 IES de 16 departamentos del país con el *Programa de Acompañamiento*. En el marco del programa, las IES recibieron orientación alrededor de cuatro ejes temáticos: gestión y planeación de la internacionalización; movilidad académica internacional; internacionalización del currículo; e internacionalización de la investigación.

Colombia, destino de educación superior de calidad

Consolidar a Colombia como un destino académico ha sido una prioridad de la política del Gobierno Nacional y del MEN. Con ella se busca posicionar la oferta educativa colombiana y destacar las oportunidades para el aprendizaje del idioma español en el país. De esta manera el Gobierno impulsa una propuesta que va más allá de la tradicional movilidad académica saliente, que promueve el desplazamiento de colombianos hacia otros países para cursar programas principalmente de maestría y doctorado, y estimula con decisión la movilización de extranjeros con propósitos académicos hacia Colombia.

De acuerdo con la información presentada por Migración Colombia, entre 2012 y 2014 se otorgaron 8.119 visas para fines académicos.¹⁰ Estas cifras demuestran que aún es muy incipiente el proceso de movilidad de extranjeros hacia Colombia con propósitos académicos y evidencian la necesidad de avanzar en el diseño de estrategias de alto impacto para el posicionamiento del país como destino educativo.

El liderazgo del MEN parte también de la importancia que tiene la movilidad académica entrante para los procesos de internacionalización en casa de las IES colombianas. Para contribuir con este propósito se han sumado a las iniciativas de promoción de Colombia entidades como el Ministerio de Relaciones Exteriores, Marca País Colombia, Colciencias, Icetex, SENA y la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia (APC), así como redes y asociaciones de IES colombianas. A continuación se relacionan algunas de las iniciativas más destacadas.

Misiones académicas para la promoción de la educación superior (MAPES)

Con el fin de posicionar a Colombia como un destino académico de calidad a nivel internacional, particularmente en la región de América Latina y el Caribe, los Ministerios de Educación y de Relaciones Exteriores, propusieron el desarrollo de misiones académicas. Las MAPES se crearon con el objetivo de promover la calidad de la educación superior colombiana en países priorizados por la política exterior del país, con el fin de facilitar la movilidad entrante de estudiantes y docentes, y el establecimiento de relaciones de cooperación académica entre las IES colombianas y sus pares en el exterior.

El desarrollo de las MAPES permitió profundizar el conocimiento de la estructura y funcionamiento de los sistemas de educación superior de otros países, identificar posibles áreas comunes de colaboración, conocer buenas prácticas en instituciones extranjeras, e incrementar la movilidad académica hacia Colombia.

¹⁰ Cifras con corte al 1 de julio de 2014. Estas cifras no incluyen los permisos expedidos para cursos cortos o prácticas estudiantiles inferiores a un semestre de duración, para los cuales generalmente se otorga un permiso de noventa (90) días.

Entre los años 2012 y 2013, se llevaron a cabo MAPES en países como Panamá, Ecuador, Bolivia, Perú, Brasil, Nueva Zelanda, México y Turquía. Estas misiones contaron con la participación de algunas entidades gubernamentales, las misiones diplomáticas de Colombia en cada uno de estos países y más de cincuenta y ocho IES.

Conferencia Latinoamericana y del Caribe sobre Internacionalización de la Educación Superior (LACHEC)

LACHEC (por su sigla en inglés) es una iniciativa de la RCI, que cuenta con el apoyo del MEN, así como de otras entidades gubernamentales, y redes y asociaciones de IES colombianas. Consiste en una propuesta de diálogo regional y capacitación sobre temas relacionados con la internacionalización de la educación superior. La conferencia anual LACHEC se viene desarrollando desde el año 2009, convocando a académicos, investigadores e IES de América Latina y el Caribe.

Esta Conferencia se creó con el fin de posicionar a la internacionalización como una herramienta para la integración regional y ha permitido en estos años consolidar a Colombia como un espacio para el diálogo sobre la internacionalización de la educación superior. Este espacio de integración se ha materializado mediante procesos de cooperación interinstitucional entre IES colombianas y sus pares de América Latina y el Caribe, en materia de movilidad académica, investigación y reconocimiento de créditos y/o estudios parciales, entre otros.

Participación en las principales ferias internacionales de educación superior

Posicionar a Colombia como destino educativo requiere también garantizar la visibilidad y presencia del país en importantes escenarios internacionales. Durante los últimos años, la promoción del país se desarrolló a través de la participación de IES y redes académicas en las principales ferias y espacios internacionales de educación superior, particularmente gracias a la iniciativa y acción estratégica de la campaña *Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK)*.

En 2013, el Ministerio de Educación Nacional decidió crear una estrategia de país para promover a Colombia como destino de educación superior de calidad y campus de enseñanza del español, convocando a entidades como Marca País Colombia, Golciencias, Icetex, el Instituto Caro y Cuervo, el SENA y la campaña CCYK. De esta manera se estableció un acuerdo de colaboración para aunar esfuerzos y recursos bajo un solo propósito: “Colombia, destino de educación superior e investigación de calidad y campus de enseñanza del español”.

Esta estrategia país, fue presentada por primera vez en la feria internacional NAFSA 2014, realizada en la ciudad de San Diego, California, y se convirtió en un referente para la participación de Colombia en espacios internacionales. En el corto plazo, se espera que la estrategia avance en la creación de una campaña unificada

con piezas comunicacionales como: guías para estudiantes extranjeros, portafolio de oferta educativa, videos, entre otros.

Programa de español como lengua extranjera: *Spanish in Colombia*

El programa *Spanish in Colombia* es una iniciativa de la Presidencia de la República que busca consolidar a Colombia como destino para el aprendizaje del español como lengua extranjera, a través de la oferta de programas de español de alta calidad y de inmersión en la cultura colombiana. Teniendo en cuenta el reconocimiento internacional que tiene Colombia por la forma en que se habla y escribe el español, se decidió crear una estrategia de país liderada por el Instituto Caro y Cuervo, con la participación de entidades gubernamentales como el MEN, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Relaciones Exteriores y Marca País, entre otros.

El programa cuenta con una oferta académica integrada por 22 IES colombianas especializadas en la enseñanza del español como lengua extranjera, ubicadas en diferentes regiones del país¹¹.

Generar condiciones para la internacionalización de la educación superior del país

En la medida en que las capacidades de las IES para gestionar procesos de internacionalización mejoran y, en consecuencia, se posiciona mejor el sistema de educación superior colombiano a nivel internacional, surge la necesidad de preparar no solamente el contexto institucional, sino también legal, social, cultural y político, para facilitar la gestión de la internacionalización adelantada por las IES.

El MEN se ha propuesto mejorar las condiciones para que las IES, en el marco de su autonomía, pongan en marcha estrategias de internacionalización y garanticen la sostenibilidad de los procesos de movilidad académica. Para ello fomenta tres tipos de actividades: suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de títulos, suscripción de acuerdos internacionales de cooperación técnica y financiera, y fomento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras.

Acuerdos de reconocimiento mutuo de títulos y grados académicos

Facilitar la movilidad y el acceso a experiencias multiculturales en los procesos de formación ha significado para el MEN entender la riqueza de la movilidad académica de docentes, investigadores y estudiantes. De ahí que cobre importancia trabajar por la armonización de los sistemas de educación superior y el aseguramiento de la calidad a través de la suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de títulos y grados académicos de educación superior (ARM).

¹¹ Ver <http://www.spanishincolombia.gov.co/es/>

Los ARM ofrecen mayor seguridad jurídica a los procesos de movilidad académica adelantados por las IES. Su principal efecto es facilitar la convalidación de títulos de educación superior colombianos en el exterior y de títulos extranjeros en Colombia. En los últimos años, el MEN ha impulsado la suscripción de ARM con países priorizados por la política exterior y países que se identifican como principal destino educativo para los colombianos. Entre 2010 y 2014, Colombia suscribió ARM con Mercosur, Chile, España y Portugal y actualmente se encuentra en trámite un ARM con Ecuador. Dichos acuerdos se suman a los que ya estaban vigentes con Argentina y México.

Los ARM parten de la base del reconocimiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad de los países suscriptores, para lo cual ha sido de gran relevancia el reconocimiento internacional del CNA, máximo órgano del Sistema Nacional de Acreditación de Colombia. Sobre el reconocimiento internacional del CNA se destacan dos acciones específicas: la acreditación por 5 años que le ha concedido la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (Inqaah)*¹²; y la adhesión de Colombia en 2013 al *Mutual Recognition of Accreditation Results regarding Joint Programmes (Multra)*.

Acuerdos para la movilidad internacional

Fomentar la internacionalización desde las IES ha significado también para el MEN el diseño de fondos concursables para programas de formación avanzada en el exterior, la creación de fondos para jóvenes investigadores, la financiación y acompañamiento a la transformación de currículos, y el fomento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras.

El fomento de la formación avanzada de profesionales e investigadores se ha asegurado en los últimos años por medio de la cooperación establecida con entidades nacionales e internacionales. En este sentido se han desarrollado diferentes modelos de cooperación que incluyen la formación en el nivel de maestría y doctorado, tanto en Colombia como en el exterior, y el desarrollo de estancias y proyectos conjuntos de investigación. En estos cuatro años el MEN ha establecido alianzas con entidades como Colciencias, Icetex, Colfuturo, Nuffic, Fundación Carolina, Comisión Fulbright y DAAD, así como con los Gobiernos de Alemania, Corea del Sur, Estados Unidos, Francia e Inglaterra, entre otros.

Entre 2010 y 2014, la inversión del MEN en procesos de movilidad académica de colombianos ha ascendido a \$9.300 millones. Estos recursos se suman a los invertidos por otras entidades de gobierno como Icetex, cuya inversión supera los \$8.000 millones para beneficiar a 3.510 colombianos¹³; y Colciencias, que invierte más de \$485.000 millones de pesos en procesos de internacionalización de la CT+I.¹⁴

¹² Esta red agrupa a más de cien agencias acreditadoras alrededor del mundo.

¹³ Estas cifras no incluyen los programas de reciprocidad de becas internacionales para estudiantes colombianos, administrados por el Icetex, los cuales beneficiaron a 3.022 colombianos entre 2010 y 2014.

¹⁴ Este presupuesto da cuenta de los recursos destinados a actividades de internacionalización, incluyendo, las partidas dispuestas para financiar programas de formación avanzada y movilidad de investigadores, entre otros.

Fortalecimiento de competencias en lenguas extranjeras

Aunque el desarrollo de competencias comunicativas en lenguas extranjeras es un aspecto que impacta de forma general la calidad de la educación superior, también es cierto que tiene una gran incidencia en facilitar los procesos de internacionalización, por lo que se convierte en una de sus condiciones.

En los últimos años, las IES colombianas han realizado importantes esfuerzos para implementar estrategias que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, los resultados que se observan en los resultados de las pruebas Saber PRO¹⁵, dejan en claro que todavía existe un largo camino por recorrer y que la necesidad trasciende el ámbito de la educación superior.

Consciente de esta circunstancia, el MEN, en el marco del proyecto “Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras”, se dio a la tarea de liderar un equipo de trabajo, de carácter intersectorial, para crear un plan estratégico de largo plazo. En este proceso se dio prioridad a la lengua inglesa, respondiendo de esta forma a lo demandado por la agenda de competitividad del país y por la Ley 1651 o ley de bilingüismo, sancionada en 2013.

En julio de 2014 se presentó el Programa Nacional de Inglés (2015-2025) que supone el desarrollo de intervenciones desde la educación básica y media hasta la educación superior. El objetivo es que los estudiantes ingresen a la educación superior con mejores niveles de inglés y que ello facilite la implementación de estrategias en dicho nivel educativo.¹⁶

Para el nivel de la educación superior, el proyecto contempla intervenciones en los ejes de calidad y fomento. El objetivo es articular políticas institucionales y nacionales, proveer herramientas para la adecuada formación de docentes en los distintos niveles de aprendizaje de la lengua, incentivar la incorporación coherente de la lengua extranjera en la estructura curricular de los diferentes programas, generar estímulos para los estudiantes y fortalecer los centros de idiomas y su articulación con otras instancias institucionales.

El Programa Nacional de Inglés (2015-2025) también incluye un componente de fuerza laboral que pretende favorecer el aprendizaje de la lengua inglesa por parte de los ciudadanos en edad laboral y dar una respuesta a una necesidad identificada en el sector productivo. Sin duda, este componente tendrá una incidencia positiva en los procesos de internacionalización de la educación superior

¹⁵ Para el año 2013, solamente el 8% de los estudiantes que presentaron la prueba Saber Pro obtuvo un resultado equivalente al nivel intermedio alto o B2.

¹⁶ Para la educación básica y media, el *Programa Nacional de Inglés como Lengua Extranjera (2015-2025)* propone intervenciones básicas integrales que garantizan el fortalecimiento del modelo de inglés como materia, estableciendo como metas a 2025 que el 50% de los estudiantes alcance en el grado 11 un nivel de B1.

Los desafíos del proceso de internacionalización

Facilitar la inserción de la educación superior colombiana en un contexto internacional requiere avanzar más allá de los planes y estrategias del Proyecto de Fomento a la Internacionalización de la Educación Superior del MEN, así como de las iniciativas institucionales que lideran entidades como Colciencias, SENA e Icetex, entre otros. La internacionalización del sistema requiere el diseño e implementación de una política pública de internacionalización que aborde los desafíos del país y del sistema de educación superior.

El estudio del sistema de educación superior colombiano, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (OECD/ Banco Mundial, 2012), presenta un análisis sobre los retos que tiene Colombia para lograr la internacionalización de su sistema de educación superior, entre los cuales se destacan la necesidad de incrementar la movilidad académica, la importancia de adelantar procesos de internacionalización del currículo y la urgencia de trabajar en el dominio de una lengua extranjera. A continuación se abordan algunos temas que se consideran prioritarios para la consolidación de una política de Estado en torno a la internacionalización de la educación superior.

Articulación de una propuesta de gobierno unificada

La falta de articulación de los actores nacionales que lideran el fomento de la internacionalización de la educación superior, limita los procesos de formulación y ejecución de políticas nacionales y regionales en la materia. Si bien existe un trabajo coordinado entre entidades del gobierno nacional como el MEN, Icetex, Colciencias, CNA, APC, Marca País y el Ministerio de Relaciones Exteriores, éste se limita a la promoción de Colombia como destino de educación superior de calidad y, en algunos casos, a la gestión de fondos y mecanismos de movilidad académica para beneficiar a estudiantes y docentes colombianos.

Un análisis del contexto nacional revela que existen iniciativas, proyectos y programas promovidos por instituciones de carácter nacional en favor de la internacionalización del sistema de educación superior colombiano.¹⁷ Sin embargo, se evidencia la falta de una propuesta nacional que incorpore estas iniciativas y que brinde al sector de la educación superior lineamientos claros sobre la dirección en la que deberá avanzar el país en materia de internacionalización. Ello requiere, por ejemplo, de la incorporación de la política exterior colombiana, la política de inver-

¹⁷ El Plan Sectorial de Educación 2010-2014 en la política de pertinencia contempla como proyecto estratégico el fomento de la internacionalización de la educación superior; Colciencias, cuenta con una estrategia de internacionalización que tiene por objetivo consolidar la proyección internacional de la CT+I colombiana; Icetex, por su naturaleza, cuenta con un portafolio de servicios orientados a la internacionalización de las actividades académicas a través del fomento de los procesos de movilidad y del fortalecimiento de las acciones docentes e investigativas.

sión para la movilidad académica y la política de fortalecimiento a las competencias en lenguas extranjeras. También es importante darle un lugar a la acreditación de alta calidad como elemento fundamental para el proceso de internacionalización de la educación superior.

Incorporación de la educación en la política exterior y flexibilización de las normas migratorias

La política exterior colombiana está basada en cinco principios y lineamientos. La educación se ve reflejada en uno de ellos: “posicionar temas como ciencia y tecnología, innovación, educación de calidad, capacitación laboral y profesional, tecnología y conocimiento agrícola, cambio climático, biodiversidad y cooperación en seguridad, en la gestión internacional para la prosperidad” (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2010: 8).

En el marco de este lineamiento, la política exterior hace un llamado a fomentar el avance en temas de ciencia y tecnología, manejo de recursos naturales y ambientales y educación de calidad; así como a fortalecer las capacidades institucionales del Ministerio de Relaciones Exteriores en educación, entre otros temas.

Si bien la incorporación de la educación como un tema de política exterior representa un avance importante y la diversificación de la agenda internacional del país en temas de educación, cultura y deporte ha traído resultados significativos para Colombia, aún es necesario posicionar la educación y la ciencia como prioridades de política exterior. Esto permitirá contar con lineamientos más claros para la priorización de países y regiones con los que se desea desarrollar estrategias de internacionalización, y potenciará los esfuerzos de promoción de la educación superior colombiana en el exterior.

Es importante destacar en este punto la reciente expedición del Decreto 834 de 2013, reglamentado mediante Resolución 1112 del mismo año, por el cual se establecen disposiciones en materia migratoria de la República de Colombia. Esta nueva reglamentación establece un tipo específico de visa para fines académicos (T1) y encarga al sistema educativo y en especial a las IES, la tarea de reportar el cumplimiento de requisitos migratorios de estudiantes y docentes que deseen vincularse o permanecer en el sistema educativo colombiano (Presidencia de la República, 2013). No obstante, es fundamental continuar flexibilizando la normatividad migratoria para fomentar la movilidad hacia Colombia de estudiantes, docentes e investigadores, así como su permanencia. Estas acciones contribuirán al fortalecimiento de los procesos de internacionalización de las IES.

Mejoramiento de la información sobre la gestión de la internacionalización

El país cuenta con información limitada sobre la gestión de la internacionalización, lo que hace aún más compleja la toma de decisiones y el diseño de política para el fomento de la internacionalización del sistema de educación superior.

Actualmente el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) mide un conjunto de variables¹⁸ que se restringen a la movilidad académica y la suscripción de convenios desde las IES. La medición únicamente de la movilidad académica no da cuenta de las tendencias en internacionalización, ya que ésta se concibe como un proceso integral en el que están presentes, entre otros, conceptos como la internacionalización del currículo y la investigación.¹⁹ Así mismo, la medición del número de convenios que suscribe cada IES no es un indicador que refleje el proceso de internacionalización a nivel institucional.²⁰ Es muy común que las IES suscriban acuerdos que no se implementan o no tienen impacto favorable en el desarrollo de sus funciones sustantivas.

Adicionalmente, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SACES) exige a las IES el reporte de otras variables asociadas a internacionalización para los procesos de registro, sin embargo esto no es un factor que se tenga en cuenta al momento de renovar u otorgar un registro calificado. Así mismo, en el marco de la acreditación de alta calidad para instituciones y programas, no se verifica el proceso de internacionalización de la IES con variables objetivas y amplias que den cuenta de su complejidad.

Resulta entonces fundamental para el desarrollo de una política de internacionalización en Colombia, mejorar la captura de información en el SNIES e incorporar nuevas variables. Además es necesaria una mayor articulación de la información que capturan los diferentes sistemas de información estatales (SNIES, SACES o Migración Colombia en el caso de la entrada de extranjeros al país con propósitos académicos), con el fin de mejorar la trazabilidad de los datos de estudiantes, docentes e investigadores. También es necesario sensibilizar y asesorar a las IES para que reconozcan la importancia de recopilar, interpretar y utilizar dicha información, en aras de mejorar su eficiencia y gestión en el componente de internacionalización (Jaramillo et al., 2005).

¹⁸ Las variables de información actualmente solicitadas por el SNIES son: unidad organizacional de relaciones internacionales; programas ofrecidos en el exterior; estudiantes de IES colombianas en el exterior; estudiantes de IES extranjeras en programas no formales en IES colombianas; profesores o investigadores de IES colombianas en el exterior; profesores, investigadores y/o expertos de instituciones extranjeras en el país.

¹⁹ Para John Hudzik, más que limitarse a la movilidad académica, la internacionalización integral es un compromiso confirmado a través de las acciones, para la inclusión de perspectivas internacionales en los procesos de enseñanza, investigación y en el desarrollo de las funciones sustantivas de la educación superior. La internacionalización integral es transversal a los procesos institucionales y debe impactar en el liderazgo institucional, la gobernanza, el profesorado, los estudiantes y todas las unidades administrativas y de apoyo académico (Hudzik, 2011: 10)

²⁰ El reporte de la información derivada de las acciones de internacionalización se determina, a partir de la misión y de la visión de la institución y de su interés por evaluar variables como los resultados, productos, procesos, entre otros (MEN & CCYK, 2014).

Un avance importante en esta materia, es el reciente estudio adelantado por el MEN y CCYK (2013a) sobre el estado del arte de la internacionalización en Colombia, que sin duda servirá como insumo para el proceso de modernización de los indicadores de internacionalización del SNIES y la construcción de otros mecanismos de medición

Fomento de programas de movilidad académica

Fomentar la internacionalización de la educación superior incluye una apuesta importante por facilitar y mejorar las condiciones para la movilidad académica en doble vía. La movilidad se constituye en motor y propulsor de importantes estrategias por parte de las IES para avanzar hacia la cooperación con sus pares en el exterior, además de apoyar otras acciones como el fortalecimiento de la planta docente, la promoción y la diversificación de oportunidades para la formación de alto nivel de estudiantes y docentes, y la promoción de ambientes multiculturales, entre otros.

El posicionamiento de la movilidad académica como una prioridad de todos los actores del sector educativo colombiano, permitirá la definición de líneas de acción comunes y claras para el fomento de programas de becas y créditos educativos; el fomento a las IES para el diseño, la formación y capacitación de docentes, el intercambio de expertos académicos y profesores invitados, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, abordar la movilidad como parte esencial de la política de Estado requiere comprenderla como un proceso de diversas dimensiones y niveles (pregrado, posgrado); en distintas modalidades (entrante, saliente, virtual, presencial); de diversos actores (estudiantes, docentes, investigadores, personal administrativo y directivo); y en diversos campos (docencia, investigación). Con estos criterios deberá formularse una reorganización de los fondos de becas y créditos educativos, hacia la creación de un sistema de fomento a la movilidad de estudiantes y docentes similar a la que existe en países como Brasil con el Programa Ciencias sin Fronteras.

Transformación de currículos

Un aspecto destacado en el concepto de internacionalización integral es la internacionalización del currículo, definida por la OECD como: “un currículo con orientación internacional en contenido y/o forma, que busca preparar estudiantes para realizarse (profesional, socialmente), en un contexto internacional y multicultural, diseñado tanto para estudiantes nacionales como para extranjeros” (OCDE, 2012).

La internacionalización del currículo cobra especial relevancia en un país como Colombia donde la tasa de estudiantes y docentes que pueden acceder a oportuni-

dades de movilidad académica aún es muy baja. Los esfuerzos orientados en las IES se han concentrado en proveer opciones de formación a docentes y estudiantes en un medio académico internacional de alta calidad, para posteriormente fortalecer el currículo de sus instituciones. No obstante, se evidencia la falta de oferta de programas académicos aplicados al contexto internacional y multicultural, con un currículo internacional que permita, entre otras cosas, ofrecer a los estudiantes colombianos acceso a la internacionalización en casa, y a las IES mayores oportunidades para continuar su posicionamiento como instituciones internacionales con programas de alta calidad.

El estudio de MEN y CCYK evidencia la carencia de medios para que las IES colombianas logren un currículo internacionalizado que permita el fortalecimiento de los procesos de internacionalización en casa. Entre las oportunidades de mejoramiento identificadas, se destacan el bajo porcentaje de currículos diseñados y dictados en un idioma diferente al español con énfasis en comunicación intercultural; la reducida oferta de cursos interdisciplinarios que estudien o cubran más de un país; una tasa mínima de currículos conducentes a la obtención de títulos expedidos conjuntamente con otra institución internacional y, finalmente, la carencia de currículos cuyo contenido es diseñado especialmente para estudiantes internacionales²¹ (MEN & CCYK, 2013b: 76-79).

Fomento al desarrollo de lenguas extranjeras

Partiendo de las consideraciones sobre las políticas que fomentan el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras dentro de los procesos de internacionalización, se puede afirmar que el gran desafío a este respecto es que las IES logren articular sus esfuerzos en el corto plazo con la implementación del Programa Nacional de Inglés (2015-2025), y que los avances en materia de internacionalización contemplen las iniciativas de mejoramiento de competencias en lenguas extranjeras de toda la comunidad académica como un componente indivisible.

Esta articulación debe ser evidente en el aspecto conceptual de la formulación de las políticas institucionales y en el aspecto práctico de la implementación de acciones que materialicen esas políticas, por lo que la gestión de los dos procesos debe darse en el marco del consenso y del trabajo articulado de las dependencias e instancias institucionales. De esta forma se garantiza una ejecución coherente de las iniciativas y una verdadera transversalidad de los procesos.

²¹ En el estudio se preguntó a las IES sobre las prácticas que habían realizado durante los últimos cinco años para internacionalizar su currículo. La opción que mayor frecuencia de respuestas recibió, entre las 191 IES que respondieron a la pregunta, fue la inclusión de lecturas obligatorias en un idioma distinto al español, con un 66%. Las demás opciones obtuvieron una frecuencia de respuestas mucho menor, por debajo del 35%. La opción que menor frecuencia de respuesta obtuvo fue la oferta de asignaturas de posgrado en otro idioma, con un 13% (MEN & CCYK, 2013b: 77).

Referencias

- Anzola-Pardo, G. (2013). *UNILEAD-Colombia University Leadership Program* (Editorial Universidad de La Salle). Bogotá D.C.
- CESU. (2013). *La voz de las regiones*. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-326309_archivo_pdf.pdf
- CESU. (2014a). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá D.C.
- CESU. (2014b). *CESU presenta al país los 10 acuerdos de política pública para la educación superior en los próximos 20 años*. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/w3-article-339459.html>
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive internationalization from concept to action*. NAFSA. Recuperado de: http://www.nafsa.org/uploadedFiles/NAFSA_Home/Resource_Library_Assets/Publications_Library/2011_Comprehen_Internationalization.pdf
- Jaramillo, H., Vélez, D., Restrepo, J., Lucio, J., Acosta, O., Vélez, M., Pombo, C. (2005). *Hacia un Sistema Nacional de Educación Superior*. Bogotá D.C.: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- MEN. (2012). *Memorias 2012. Diálogo sobre educación superior*. Dirección de fomento de la educación superior. Recuperado de: <http://acofartes.org.co/docsweb/documento/MEN%202012,%20Memorias%20EDUCACION%20SUPERIOR.pdf>
- MEN. (2014). *Fomento a la internacionalización de la educación superior: aprendizajes desde la experiencia de Colombia*. Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-342477.html>
- MEN, & CCYK. (2013a). *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. Informe final* (Informe final de proyecto) (p. 86). Bogotá.
- MEN, & CCYK. (2013b). *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 Relaciones Exteriores. (2010). Lineamientos y logros de la política exterior de Colombia 2010-2014. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/200231485/Lineamientos-y-Logros-de-la-Politica-Exterior-de-Colombia-2010-2014>
- OCDE. (2012). *Evaluaciones de políticas nacionales de educación. La educación superior en Colombia 2012*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-317375_recurso_1.pdf
- Presidencia de la República. (2013). Decreto 0834 de 2013 - Por el cual se establecen disposiciones en materia migratoria de la República de Colombia. Recuperado de: http://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/tramites_servicios/visas/archivos/decreto_834_del_24_de_abril_de_20131.pdf
- Salmi, J. (2013). *La urgencia de ir adelante: perspectivas desde la experiencia internacional para la transformación de la educación superior en Colombia*. Recuperado de: http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bActualidad/Principal_UdeA/Investigaci%C3%B3n/diseño/documentos/2013--SALMI-COLOMBIA-EDUCACION%20SUPERIOR-TRANSFORMACION.pdf

CAPÍTULO 2

El sistema nacional de información de la educación superior y la producción de indicadores de internacionalización

Carlos Mauricio Nupia¹

Diana Lucio-Arias²

Jorge Lucio³

Resumen

El presente capítulo busca ofrecer un panorama de los desafíos que debe afrontar el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) para el diseño de indicadores de internacionalización. El capítulo se compone de cinco partes. En la primera se hace una breve introducción sobre por qué se utilizan los indicadores y cuál es la lógica que subyace a su diseño. En la segunda se realiza una revisión conceptual sobre lo que implica medir la internacionalización de la educación superior y se ofrece información concreta sobre cinco modelos que sirven como referencia para observar la potencialidad de generación de indicadores en el SNIES. La tercera parte analiza la información y los indicadores que sobre internacionalización está produciendo actualmente dicho sistema, los cuales se centran principalmente en actividades de movilidad estudiantil. En la cuarta parte se reflexiona sobre la naturaleza y proporción que el tema de la internacionalización debiera tener en el SNIES con el objeto de producir indicadores pertinentes. Finalmente, en la quinta parte se plantean algunos desafíos sobre la medición de la internacionalización y se reflexiona sobre el tipo de indicadores y los niveles de profundidad en los cuales deberían producirse.

Palabras Clave: internacionalización de la educación superior; indicadores de internacionalización; conceptualización de indicadores.

1 Investigador y Asesor de Relaciones Internacionales del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT)

2 Investigadora Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT)

3 Investigador Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT)

Introducción: Por qué los indicadores

La sociedad actual se caracteriza por una tendencia a generar, asimilar y difundir conocimiento con el fin de impulsar la innovación y el desarrollo socioeconómico de los países. La transición hacia la denominada sociedad basada en el conocimiento ha resultado en una creciente presión por contar con indicadores rigurosos, transparentes y confiables que permitan a los países medir los avances en esta dirección, los impactos que ello genera y las características que dicha sociedad manifiesta en cada uno de los países. En este sentido, el diseño de políticas requiere de indicadores que permitan identificar las mejores pautas, medir los esfuerzos y determinar el alcance de los resultados (Villavicencio, Morales & Amaro, 2012).

Esta necesidad ha motivado a que distintos países se apropien de una diversidad de metodologías existentes para construir indicadores. Dichas metodologías se han diseñado, por ejemplo, con el objeto de representar los insumos que se destinan al desarrollo de actividades de ciencia y tecnología, como es el caso de los manuales de Frascati (OECD, 2002) y Canberra (OECD, 1995), o al desarrollo y obtención de innovaciones, como es el caso del Manual de Oslo (OECD, 2005).

Sin embargo la heterogeneidad en las capacidades de generación, apropiación y uso de conocimientos en distintos sectores y territorios, obliga a un mayor énfasis en los procesos de medición y a una mayor difusión de las mediciones e indicadores resultantes. De igual forma, exige que en la adaptación de metodologías para la construcción de los distintos indicadores se le conceda igual importancia a dos requerimientos: la posibilidad de hacer comparaciones internacionales y la posibilidad de reflejar especificidades del contexto de cada país, lo cual permite contrastar indicadores que son homologables. Esta doble tensión ha resultado en la elaboración de manuales de medición con un enfoque más regional y en la articulación de elementos que pretenden captar las diferencias según los niveles de desarrollo de los países.

Tanto los gestores de política como los académicos y los analistas requieren constantemente de nuevos indicadores, de mediciones más apropiadas que les permitan entender, y en ocasiones reorientar, las transformaciones sociales y económicas. La demanda de indicadores adecuados se modifica y enriquece en la medida en que se reconoce la heterogeneidad y diversidad en los procesos de dicha transformación.

Esto ha sido evidente en el caso de la ciencia, la tecnología y la innovación. Para poner un ejemplo, el modelo lineal reconocía a la innovación únicamente como el resultado de esfuerzos realizados por los países en materia de investigación y desarrollo tecnológico. Esto dio como resultado que hasta principios en la década de 1990 los indicadores de insumo y resultado predominaran en la agenda pública. Sin embargo, la diversidad de procesos en las sociedades del conocimiento y la

necesidad de contar con información sobre éstos ha resaltado la importancia de producir otro tipo de indicadores cuyo objeto tiende a ser más complejo. Indicadores de apropiación, percepción, internacionalización, sinergia y articulación, entre actores, empiezan a ser discutidos en las agendas de medición y dan lugar a algunas propuestas de estándares metodológicos relevantes.

Los indicadores se convierten entonces en un instrumento fundamental para monitorear las dinámicas de la sociedad basada en el conocimiento y para generar información de calidad, confiable y transparente, cuyo objeto sea orientar nuevas acciones estratégicas y apoyar la toma de decisiones basada en evidencia. El indicador pasa a ser un instrumento para sintetizar una realidad que queremos representar, es un conjunto de hechos y observaciones que dice algo significativo sobre un fenómeno particular de interés (Hall & Jaffe, 2012).

La calidad del indicador, sin embargo, depende en buena medida de la comprensión de la realidad que se intenta sintetizar. Así mismo, su interpretación por fuera del contexto y sin considerar los procesos sociales que subyacen a la simple cifra, podría tener un impacto más negativo que positivo. El diseño, construcción y difusión de indicadores resulta de una necesidad específica de información. Tanto el proceso de desarrollo del indicador como su uso eventual tendrán un impacto social. El desarrollo del indicador, por lo general, moviliza cierto tipo de actores e intereses, mientras que su uso en la realización de diagnósticos influirá en la eficacia de las políticas que se tomen con base en estos (Albornoz, 2011).

La producción de indicadores para la toma de decisiones no es un asunto simple o estático. Lepori, Reale y Tijssen (2011) identifican algunos desafíos sobre el particular. El primero de ellos consiste en reconocer el “juego político” en el cual están inmersos quienes diseñan los indicadores. En este juego aparecen los intereses de aquellos que quieren evaluar para innovar y aquellos que quieren mantener sus estructuras de poder. El segundo hace referencia a la necesidad de guardar un equilibrio entre el diseño de indicadores específicos, que den cuenta de la particularidad de ciertos actores, y la posibilidad de generalizarlos o transferirlos a otros contextos. El tercero se refiere a que en la actualidad los indicadores se producen bajo un enfoque interactivo, donde se requiere de contextualización y participación abierta de otros actores. Dicho proceso genera el riesgo de que nunca se defina un conjunto final de indicadores que sirva como referencia robusta y estable a lo largo del tiempo. Y finalmente, el cuarto desafío se refiere al crecimiento de la diversidad de fuentes de información para la producción de indicadores (bases de datos estadísticas locales y bases de datos internacionales que registran patentes y publicaciones), aspecto que genera problemas de validación, comparabilidad y reproducción de los indicadores producidos (Lepori, Reale, & Tijssen, 2011: 4).

Precisamente la recolección de información es uno de los puntos más críticos en el proceso de generación de un indicador. La construcción de indicadores de-

pende mucho de la elección de las diferentes variables que preguntan por un tipo específico de información. Estas a su vez son el producto del “juego político” mencionado por Lepori, Reale y Tijssen.

Una razón de peso para producir indicadores de manera sistemática es la posibilidad de organizar series de tiempo. Cuando un fenómeno se puede revisar a lo largo de un período considerable de tiempo (cinco, diez, quince años, o más) y además se utilizan instrumentos de recolección de información estables, existe la posibilidad de proporcionar una mejor evidencia para la toma de decisiones.

Una experiencia que vale la pena rescatar en este sentido es la del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT), entidad creada en 1999 con el propósito específico de apoyar al país en la construcción de indicadores, particularmente en materia de ciencia, tecnología e innovación (CTI). Durante quince años de trabajo, el OCyT ha consolidado indicadores que permiten establecer series de tiempo para comparar el comportamiento de aspectos como la inversión en actividades de CTI, la capacidad de personal que tiene el país para el desarrollo de actividades de investigación o la producción de conocimiento con base en indicadores bibliométricos, entre otros.

Estos indicadores y series también están relacionados con varios aspectos de la educación superior como son: los graduados de las instituciones de educación superior (IES) colombianas por nivel de formación; los graduados de maestría y doctorados nacionales por áreas de la OCDE y núcleos básicos de conocimiento; las becas, créditos y becas-créditos para maestrías y doctorados, según instituciones oferentes; y la cantidad y calidad de los grupos de investigación asociados a IES⁴.

El proceso de generación de indicadores no ha sido sencillo y ha estado supeditado, en parte, a la disponibilidad de información y a las condiciones para su acceso. Aunque en un principio se optó por un modelo en el que el OCyT no fuera el encargado de la recolección primaria de información, la escasez de datos, la falta de actualizaciones periódicas y, en ocasiones, la falta de protocolos de validación, depuración y normalización de la información, han obligado a que sea más eficiente recoger parte de la información primaria desde el OCyT. Esta es una experiencia que puede contrastarse contra la del SNIES, en la que la recolección de información primaria cobra mayor importancia, ya que se trata de un sistema coordinado desde una instancia nacional de política como es el caso del Ministerio de Educación Nacional.

⁴ Esta es una descripción muy general de los indicadores producidos por el OCyT y relacionados con la educación superior. Para una visión más detallada ver OCyT (2012).

Distintas formas de medir la internacionalización de la educación superior⁵

Otro hallazgo derivado de la experiencia en la construcción de indicadores es la necesidad de realizar una revisión crítica y permanente de literatura sobre el fenómeno que se intenta medir y sobre los ejercicios que al respecto se realizan. La medición, en últimas, busca sintetizar un fenómeno específico de forma tal que facilite la comparación. En el caso de la medición de la internacionalización, la literatura consultada coincide en que la “calidad” de la misma es el aspecto más significativo para la medición.

En el *Occasional Paper No. 22 de la European Association for International Education (EAIE)* Hans de Wit plantea unas preguntas básicas con respecto a la evaluación de la internacionalización: ¿cómo medimos lo que hacemos? ¿qué medimos? ¿qué indicadores usamos para la evaluación? ¿evaluamos procesos o actividades? ¿desarrollamos evaluaciones con el objetivo de mejorar la calidad de nuestros procesos y actividades, o evaluamos la contribución que hace la internacionalización al mejoramiento de la calidad de la educación superior en general? ¿usamos enfoques de medición cuantitativos o cualitativos? ¿qué instrumentos utilizamos: evaluaciones *ex post* o *ex ante*, indicadores, evaluación comparativa (*benchmarking*), mejores prácticas, revisión de la calidad, acreditación, certificación, auditorías o rankings? ¿nos concentramos en evaluar insumos, productos (*outputs*) o resultados (*outcomes*)? (De Wit, 2009).

Algunas de estas preguntas son bastante generales, mientras otras se refieren concretamente a herramientas y métodos de medición que facilitan la comparación entre instituciones o a los distintos puntos de referencia (insumos, productos o resultados) que se pueden tomar en cuenta para realizar la medición. Sin embargo, son un principio clave para delimitar lo que se quiere medir y un paso importante para generar indicadores, no solo por parte de quienes diseñan e implementan estrategias de internacionalización, sino de aquellos que piensan las políticas para promover la internacionalización de la educación superior.

Haciendo un recorrido básico sobre la literatura que trata la medición de la internacionalización, vale la pena rescatar el aporte de Knight (2008) quien afirma que dos cuestiones relevantes para pensar el tema a finales de la década de 1990 fueron: el valor agregado de la internacionalización a la educación superior y la medición de la calidad de las estrategias de internacionalización en sí mismas. Esta distinción plantea entonces que los indicadores o las estrategias de medición deben ser pensados por niveles y que muchas veces el fenómeno global (la internaciona-

⁵ Las siguientes dos secciones del presente capítulo utilizan información publicada en el informe final 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, desarrollado en el marco del Convenio de Asociación No. 749 entre el Ministerio de Educación Nacional y la campaña *Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK)*. La dirección del estudio estuvo a cargo de Carlos Mauricio Nupia, uno de los autores de este capítulo.

lización de la educación superior) puede ser confundido con una manifestación mucho más instrumental, como es el caso de las estrategias utilizadas por las instituciones para ser más internacionales.

La pregunta por la identificación del objeto de lo que se mide es también fundamental. ¿Se miden actividades o procesos? Hudzik y Stohl (2009) afirman que las evaluaciones y las mediciones deberían servir no solo para probar la existencia de resultados particulares de la internacionalización sino también para cumplir con las misiones y los valores de las instituciones involucradas en el proceso. En este sentido reafirman el hecho de que no existe una visión compartida sobre el papel de la internacionalización de la educación superior y que solo en la medida en que los sistemas de evaluación se articulen con las misiones y las metas propias de cada institución ofrecerán un mayor servicio.

Una de las mayores discusiones sobre el tema radica en la elección de los métodos para medir la internacionalización ¿Qué tipo de indicadores son mejores para dar cuenta del fenómeno de la internacionalización? ¿los indicadores cuantitativos? ¿los cualitativos? Este parece ser un tema sobre el que tampoco existen consensos. Sin embargo, una pista interesante parece encontrarse en la definición conceptual que se haga sobre la internacionalización. De esta manera, la noción del indicador aparece estrechamente ligada a la noción del concepto de lo que se quiere medir. Es muy posible que la definición del indicador también determine el tipo de instrumento que se deba utilizar para la medición.

La distinción entre los conceptos de internacionalidad (*internationality*) e internacionalización (*internationalisation*), planteada por Brandenburg et al. (2009), puede ofrecer algunas pistas al respecto. Según estos autores, la internacionalidad hace referencia al estado observable de los datos sobre las actividades internacionales de una institución en un momento específico, mientras que el concepto de internacionalización denota la dirección en la cual una institución se está moviendo, a través de un proceso planeado e intencional. Los dos conceptos están estrechamente relacionados. En síntesis, la internacionalización es entendida como la comparación de la internacionalidad en un momento t , con respecto a su evolución en un momento $t+n$.

Es probable que para medir el concepto de internacionalidad los indicadores cuantitativos presten un servicio más adecuado, ya que se necesitan definir puntos de referencia estáticos sobre distintas actividades internacionales, mientras que para medir el concepto de la internacionalización los indicadores cualitativos ofrezcan un aporte más significativo, al indagar sobre percepciones o modificaciones cognitivas de los actores que participan de la internacionalización y que se expresan en formas distintas a las de un número (grados de satisfacción de los actores, percepción sobre sus habilidades interculturales, etc.)

Otra discusión sobre la conceptualización de lo que se quiere medir la proporcionan Krause, Coates y James, quienes destacan la necesidad de diferenciar el concepto de internacionalización (*internationalisation*) del de reputación o estatus internacional (*international standing*). Para estos autores la internacionalización es el punto hasta el cual una institución está operando dentro de una esfera internacional a través de sus funciones de enseñanza, investigación y servicio a la comunidad⁶. En este sentido se puede hablar del “grado de internacionalización” como un indicador que identifica el punto hasta el cual una institución opera más allá de su nivel doméstico/local. Por su parte, el concepto de categoría internacional se refiere a una medida en relación con otras instituciones y es usualmente expresado en términos de clasificación (*ranking*) (Krause, Coates, & James, 2005).

En términos generales, existe una tendencia muy fuerte a asociar la figura de un indicador con su aspecto netamente cuantitativo. Brandenburg et al. (2009) hacen un aporte interesante para matizar el uso de la expresión numérica al diferenciar dos conceptos: cifras clave e indicadores. Las cifras clave son valores que se definen con respecto a sí mismos (por ejemplo: número de candidatos doctorales internacionales), mientras que los indicadores describen una cifra clave en relación con otras cifras de la misma característica (por ejemplo: proporción de candidatos doctorales internacionales en relación con el total de candidatos doctorales con que cuenta una institución de educación superior) (Brandenburg et al., 2009). A pesar de esta sutil diferencia, es común encontrar que un indicador sigue siendo asociado a la “cifra clave” a la que se refieren los autores⁷.

La utilización de indicadores cualitativos o cuantitativos también se ve afectada por la discusión sobre las dimensiones que se desean medir en el proceso de internacionalización: insumo (*input*), producto (*output*), o resultado (*outcome*). Los indicadores de insumo miden los recursos (dinero, personas, políticas) disponibles para apoyar los esfuerzos de la internacionalización. Los indicadores de producto miden la cantidad y el tipo de trabajo o de actividades que se llevan a cabo para apoyar los esfuerzos de internacionalización. Y los indicadores de resultado están ligados con la medida de los logros y las misiones de las instituciones. Aunque no existe una relación unívoca entre el uso de indicadores cuantitativos o cualitativos para cada una de estas dimensiones, es posible que los indicadores de insumo y producto estén más relacionados con el uso de metodologías cuantitativas, mientras que los indicadores de resultado requieran más de metodologías cualitativas.

La discusión sobre la medición se hace más interesante en la medida en que se observan estudios específicos para comprender o explicar alguna manifestación par-

⁶ Aquí se traduce literalmente al español la expresión utilizada originalmente por Krause, Coates y James “community service”. De alguna manera esta expresión podría ser asociada a la función de “extensión” tan utilizada en el medio colombiano para describir la relación que las IES tienen con su entorno comunitario.

⁷ Esta discusión se puede asociar a la que existe en la lógica del SNIES cuando se habla de variables vs. indicadores. Las primeras se conciben como un valor específico y numérico, mientras que los segundos implican una construcción a partir de distintas variables que han sido expresadas previamente como valor específico.

ticular de la internacionalización. En estos casos la mezcla entre metodologías cuantitativas y cualitativas demuestra que indicadores de uno u otro tipo son necesarios para entender el fenómeno. Por ejemplo, Rumbley (2012), analiza el reporte *Mapping Mobility in European Higher Education*, el cual es un ejercicio netamente cuantitativo, con el objeto de refinar términos y definiciones sobre la movilidad de estudiantes y del personal directivo y administrativo. De igual forma se basa en indicadores cuantitativos para avanzar en el estudio de metodologías de seguimiento a la movilidad.

Otro trabajo que aborda un tema específico de la internacionalización aparece en el libro editado por Huang, Finkelstein, & Rostan (2014), el cual analiza el impacto de la internacionalización en una población de profesionales académicos. Basado en una encuesta realizada entre 2007 y 2009 y aplicada en 19 países de los cuatro continentes, el libro editado por dichos autores identifica siete dimensiones de la internacionalización de la academia que se constituyen en un nuevo insumo para la discusión: 1) colaboración en investigaciones con colegas extranjeros; 2) movilidad física para realizar estudios; 3) publicación y difusión por fuera del país de origen del académico, o en otro idioma; 4) apertura a la movilidad laboral más allá de las fronteras; 5) orientación general a la internacionalización de la enseñanza y la investigación; 6) enseñanza en el exterior o en otro idioma; y 7) exposición a la movilidad internacional de estudiantes.

En la literatura revisada también existen posiciones críticas con respecto a la medición cuantitativa. Woolf (2009) afirma que la medición del éxito o fracaso de la internacionalización en términos cuantitativos puede llevar a ejercicios inútiles, ya que al final hay que preguntarse por lo que el término significa para cada institución u organización. En este sentido recuerda que aunque medir la internacionalización es un deseo legítimo, no es un proceso neutral, sino que está mediado por los valores de cada institución y de los intereses del entorno, los cuales difieren algunas veces de los valores académicos.

A manera de guía, Woolf (2009: 61) plantea una serie de declaraciones desde las cuales podría pensarse la medición del éxito de la internacionalización. Dichas declaraciones están redactadas en primera persona del plural y se refieren al pensamiento que debería caracterizar a una institución de educación superior:

- Nuestro currículo no es parroquial sino que refleja el hecho de que nuestra academia tiene un entendimiento genuino de los contextos internacionales.
- Enviamos cada vez más estudiantes al exterior. Dichos estudiantes regresan con un mejor entendimiento de las realidades globales.
- Recibimos cada vez un mayor número de estudiantes internacionales en nuestro campus. Dichos estudiantes son percibidos como un beneficio para la vida universitaria.

- Tenemos un aumento en el número de nuestros acuerdos/convenios internacionales.
- Generamos un beneficio muy grande y exitoso a partir de nuestras actividades internacionales.
- Formamos a los estudiantes para que sean ciudadanos globales.

La necesidad de desarrollar indicadores de resultado ha llevado a algunos autores a explorar metodologías que amplían y fortalecen el espectro de los indicadores netamente cuantitativos. Con el fin de evaluar los resultados de las actividades de internacionalización en los estudiantes, Deardorff, Pysarichik y Yun adaptaron un modelo general denominado Modelo Lógico de Programa, el cual articula componentes de insumo, actividad, producto, resultado e impacto. El modelo aborda la internacionalización de los programas académicos, más allá de la utilización de indicadores numéricos, con el fin de entender aspectos fundamentales del aprendizaje que logra un estudiante cuando se expone a experiencias para su desarrollo como ciudadano global (Deardorff, Pysarchik, & Yun, 2009: 24).

La medición de los resultados del aprendizaje es una tendencia en materia de internacionalización. Aerden, De Decker, Divis, Frederiks, & de Wit (2013) describen el trabajo liderado en este sentido por la Organización para la Acreditación de los Países Bajos y Flandes (NVAO, por su siglas en holandés). El modelo desarrollado por esta organización fue probado en un proyecto piloto en el que participaron 21 programas académicos de las regiones holandesa y flamenca, a las cuales se aplicaron seis estándares de calidad: 1) visión/política, 2) resultados del aprendizaje, 3) enseñanza y aprendizaje, 4) personal (*staff*), 5) servicios, y 6) estudiantes. El modelo es una experiencia interesante no solo en materia de indicadores sino también de la certificación de la calidad. Los niveles de calificación que recibieron los programas al finalizar el proceso fueron: insatisfactorio, satisfactorio, bueno y excelente. Cumplir con el estándar denominado “resultados del aprendizaje” fue uno de los que más trabajo costó a los participantes.

Finalmente, para mencionar uno de los temas que mayor interés despierta entre los expertos de la internacionalización de la educación superior en Colombia, vale la pena citar el trabajo de Spinelli (2009), quien se pregunta por la forma de medir la calidad de los dobles titulaciones. Spinelli afirma que un primer filtro de calidad para estos programas lo ejercen los sistemas de aseguramiento de la calidad de cada institución participante. Sin embargo considera que esto es aún una “misión imposible”, y sugiere que para la evaluación no solo se tengan en cuenta indicadores como los de absorción de los egresados por parte del mercado laboral, sino que se empleen procedimientos como los de revisión de pares, los cuales son más útiles para las instituciones, ya que no todos los efectos de las dobles titulaciones pueden ser medibles en cifras.

Como se puede apreciar, esta breve revisión de literatura permite sacar al menos dos conclusiones: 1) que es difícil pensar en un modelo único de medición de la internacionalización, ya que ello depende de la forma como sea conceptualizada la internacionalización por cada IES. Los estudios aquí citados son apenas una muestra de la cantidad de temas específicos que la internacionalización implica para que cada institución logre su misión; y 2) que existe un mayor interés por integrar metodologías cualitativas y cuantitativas, y por lo tanto indicadores cualitativos y cuantitativos, para medir el fenómeno de la internacionalización de la educación superior.

Modelos de referencia para la medición de la internacionalización

Dado que es difícil identificar un solo modelo de medición de la internacionalización, la comparación de distintas iniciativas parece ser una opción válida para avanzar en el tema. El Proyecto IMPI (*Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation*) es probablemente la iniciativa más completa y reciente de revisión de experiencias, alrededor del mundo, para medir la internacionalización de la educación superior. A partir de dicha revisión el proyecto desarrolló una caja de herramientas compuesta por cerca de 500 indicadores (cualitativos y cuantitativos) que ayudan a comparar el desempeño de las IES en materia de internacionalización (Beerkens et al., 2010)⁸.

Dentro de los distintos modelos de medición recopilados por el Proyecto IMPI, vale la pena destacar cuatro: 1) el *International Quality Review Process (IQRP)* diseñado por la OCDE en 1999; 2) el modelo propuesto por el *Center for Higher Education (CHE)* de Alemania en 2007; 3) el propuesto por el *Center for Studies of Higher Education (CSHE)* de Japón en 2005; y 4) el modelo de medición propuesto por la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) en 2004.

Más que un modelo de medición, el IQRP es una herramienta de autoevaluación que permite revisar si las metas establecidas por las IES en materia de internacionalización han logrado algún avance. Fue diseñado para definir prácticas y fijar estándares de internacionalización mas no para hacer *rankings* entre las instituciones. Su metodología se basa en dos componentes principales: la autoevaluación y la revisión externa por parte de un equipo internacional de pares. La autoevaluación propuesta por IQRP puede ser desarrollada en el marco de procesos de acreditación de la calidad, en certificaciones ISO o en ejercicios de benchmarking (Beerkens et al., 2010). El modelo IQRP fue utilizado por algunas IES colombianas a inicios de la década de 2000 para hacer un primer barrido sistemático de sus actividades y estrategias internacionales.

⁸ La caja de herramientas puede consultarse en la dirección <http://www.impi-project.eu/toolbox>. Existe también la posibilidad de consultar un tutorial en la dirección http://www.impi-project.eu/pdf/IMPI_Toolbox_Tutorial_2012-03-14.pdf

El modelo propuesto por el *Center for Higher Education (CHE)* surgió en Alemania como producto de la demanda conjunta de IES, organizaciones encargadas de realizar *rankings* y ministerios federales que requerían una mayor documentación de los procesos de internacionalización ocurridos en las instituciones. A diferencia del IQRP, el modelo del CHE fue diseñado para proveer a las IES alemanas con un conjunto de indicadores, observables en periodos largos de tiempo, en torno a tres grandes temas: aspectos generales, investigación académica, y enseñanza y estudios. En materia de aspectos generales, el modelo describe solamente indicadores de insumo para aspectos como: administración general, profesores, jóvenes investigadores, personal administrativo, oficina internacional, recursos y *networking* institucional. En los otros dos temas (investigación y enseñanza) el modelo desarrolló indicadores tanto de insumo como de producto.

A diferencia de los modelos anteriores, el modelo desarrollado por *Center for Studies of Higher Education (CSHE)* de la Universidad de Nagoya en Japón es producto de un ejercicio académico que parte de tres preguntas fundamentales: ¿cuáles son las dimensiones más importantes de la internacionalización en el campo de la educación superior? ¿cuáles son los componentes de un proceso de evaluación de desempeño? ¿cuáles son los indicadores de desempeño fundamentales en la internacionalización de la educación superior? (Paige, 2005: 100).

El modelo del CSHE identifica diez categorías de desempeño que pueden ser operacionalizadas para considerarse dentro de un proceso de evaluación (ver Tabla 2.1). La lógica de la definición de indicadores para estas categorías se define de tres maneras. La primera es preguntando si el indicador existe o no (Ej.: ¿existe o no una oficina de atención a estudiantes internacionales?). La segunda es considerando que cada indicador puede servir como un punto de comparación (*benchmark*) si se le agrega la pregunta: ¿ha existido un aumento o una disminución de la variable X (Ej. presupuesto) durante el año inmediatamente anterior? ¿qué tanto aumentó o disminuyó dicha variable? La tercera forma es más de orden descriptivo-cualitativo, y se hace mediante la formulación de la pregunta: ¿cuáles son las características específicas de la variable X (Ej.: criterios para contratar personal internacional) que le concede a la variable Y (Ej.: la oficina internacional) una naturaleza más internacional?

Finalmente, es importante referenciar el modelo desarrollado en Colombia por miembros de la Red Colombiana de Internacionalización de la Educación Superior (RCI). Este modelo fue presentado en un documento de trabajo preparado por Aponte (2004) y patrocinado por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). Vale la pena resaltarlo por dos razones: la primera porque se constituye en un ejercicio hecho por expertos colombianos; y la segunda, porque es el único modelo latinoamericano reseñado dentro del reporte del Proyecto IMPI⁹.

⁹ Aunque el modelo es mencionado por el proyecto IMPI, en el reporte no aparece una descripción más detallada ni un análisis de sus propuestas. El documento fue solicitado directamente a la autora del trabajo que cita el IMPI (Claudia Aponte) ya que no aparece disponible en la web de ASCUN.

El modelo se fundamenta en el trabajo previo de un grupo de expertos colombianos (Londoño et al., 2002) que buscaba identificar una taxonomía de indicadores de planeación y evaluación de la internacionalización. Desde el punto de vista metodológico, el trabajo de RCI y ASCUN define un modelo de evaluación de la internacionalización que contiene 3 factores, 6 características, 15 aspectos y 82 indicadores. También propone una metodología de ponderación de indicadores y definición de estándares que puede ser seguida por las instituciones de educación superior, de manera que logren un resultado más concreto en términos de rúbricas (nivel bajo, medio o alto de internacionalización) que sirvan para calificar su proceso de internacionalización a nivel institucional (Aponte, 2004).

Como se puede apreciar, los modelos aquí revisados se caracterizan por ser el producto de un trabajo conjunto entre diferentes actores, de reflexión sobre distintas categorías de indicadores y de profundización en la conceptualización de la internacionalización. El proyecto IMPI, como ejercicio aglutinador de varias experiencias de medición, ofrece un conjunto de indicadores cualitativos y cuantitativos que pueden ser contrastados contra las experiencias de cada IES, y como ya se ha mencionado, especialmente contra su misión y visión.

Tabla 2.1 Instrumentos de medición y evaluación de la internacionalización de la educación superior

Nombre	Categorías propuestas por el instrumento	Mecanismo de recolección de datos	Nivel de evaluación	Propósito de los indicadores
Internationalisation Quality Review Programme (OECD, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto • Internacionalización de políticas y estrategias • Estructura organizacional y de apoyo • Programas académicos y estudiantes • Investigación y colaboración académica • Administración de recursos humanos • Contratos y servicios • Conclusiones y recomendaciones 	Recolección institucional de datos Revisión de pares	Institucional	Autoevaluación
Center for Higher Education Development – CHE (Alemania, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos generales (insumo) • Investigación (insumo) • Investigación (producto) • Enseñanza y estudios (insumo) • Enseñanza y estudios (producto) 	Recolección institucional de datos	Institucional	Uso interno Clasificación y ranking (a futuro)

<p>Center for the Studies of Higher Education – Nagoya University (Japón, 2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo universitario para la internacionalización • Internacionalización del plan estratégico • Institucionalización de la educación internacional • Infraestructura de apoyo (unidades profesionales en educación internacional y personal calificado) • Internacionalización del currículo • Estudiantes internacionales • Estudios en el exterior • Participación del profesorado en actividades internacionales • Vida en el campus y programas co-curriculares • Seguimiento del proceso 	<p>Recolección institucional de datos</p>	<p>Institucional</p>	<p>Evaluación Benchmarking Caracterización</p>
<p>Modelo de Medición de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) (Colombia, 2004)</p>	<p>Factor 1. Internacionalización y política institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Políticas de Internacionalización <p>Factor 2. Internacionalización de las funciones sustantivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Internacionalización de la docencia • Internacionalización de la investigación • Internacionalización de la extensión <p>Factor 3. Gestión de la Internacionalización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Servicios de apoyo a la internacionalización • Función de relaciones internacionales 	<p>Recolección institucional de datos</p>	<p>Institucional</p>	<p>Autoevaluación</p>

Fuente: Elaboración propia con base en (Aponte, 2014; Beerkens et al., 2010; Paige, 2005)

El SNIES y la internacionalización: posibilidades y limitantes de la arquitectura actual

El Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) es un conjunto de fuentes, procesos, herramientas y usuarios que, articulados entre sí, posibilitan y facilitan la recopilación, divulgación y organización de la información sobre educación superior relevante para la planeación, monitoreo, evaluación, inspección y vigilancia del sector. Su objetivo general es mantener y divulgar la información de las instituciones y los programas de educación superior, con el fin de orientar a la comunidad sobre la calidad, cantidad y características de los mismos (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Cabe la pregunta de si esta misión orientativa con la que fue creado incluye una función tan específica, y a veces técnica, como lo es la generación de indicadores.

Según la OCDE, Colombia cuenta con una variedad de sistemas de información¹⁰ que son pioneros en la recolección de datos. Sin embargo, dicha información necesita ser consolidada para una mejor presentación ante el público en general, ante los interesados en el sector educativo y ante los responsables políticos del tema. El equipo evaluador de la OCDE que revisó recientemente la política educativa colombiana recomendó complementar estos sistemas de información con más análisis e indicadores, y que se haga un esfuerzo por facilitar su uso (OCDE & Banco Mundial, 2012a).

La inclusión de indicadores explícitos de internacionalización en el SNIES tuvo un avance importante con la expedición del Decreto 1780, publicado por el Ministerio de Educación Nacional en marzo de 2010 (Ministerio de Educación Nacional, 2010), el cual obligó a las IES a reportar variables relacionadas con este tema. Dichas variables solicitan información sobre algunos aspectos de la movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores; internacionalización del currículo; e internacionalización de la investigación.

El avance del Decreto 1780 es significativo, ya que como lo explicaba Aponte en la descripción del modelo de internacionalización de RCI y ASCUN, a inicios de 2004 el SNIES no contaba con ninguna referencia explícita a la internacionalización, aunque implícitamente se podían deducir indicadores en lo relacionado a la producción y divulgación del conocimiento (Aponte, 2004).

A pesar de ello, la información reportada al SNIES en materia de internacionalización ha tenido algunos inconvenientes. En 2010 el Grupo de Trabajo en Políticas y Gestión en Internacionalización de la RCI-Nodo Bogotá preparó un documento donde reseñaba las inconsistencias detectadas en el Módulo de Internacionalización de los nuevos formularios del SNIES (Cañón et al., 2010). En términos generales los comentarios del Grupo destacaban los siguientes aspectos:

1. El SNIES pide registrar información sobre la “unidad organizacional de relaciones internacionales”. Sin embargo no tiene en cuenta que pueden existir distintos tipos de dependencias que realizan funciones de internacionalización o distintos modelos organizativos para la misma.
2. Cuando se solicita registrar “programas ofrecidos en el exterior” no se incluyen “programas en colaboración”, los cuales presentan toda una complejidad de formatos. Este es un aspecto relacionado con la incidencia de la colaboración interinstitucional en la internacionalización del currículo.

¹⁰ Sistema Nacional de Información para la Educación Superior (SNIES), Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (Spadies), Observatorio Laboral para la Educación (OLE), Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES).

3. Existen problemas en las descripciones propuestas para calificar los tipos de movilidad de estudiantes y docentes. Las categorías propuestas no responden a los fenómenos de movilidad que se aprecian en la práctica. También existe dificultad para entender de manera uniforme definiciones utilizadas por el sistema (Ej. misión, experto, etc.).
4. Algo similar ocurre con la información solicitada sobre “fuente de financiación internacional”: existe dificultad para identificar claramente las fuentes de financiación de los estudiantes y docentes que viajan, muchas veces no es posible verificar dichas fuentes mediante un documento de respaldo; la clasificación de fuentes ofrecida no permite incluir los programas de cooperación internacional académica (ALFA, ALBAN, etc.).
5. El SNIES pregunta por los estudiantes de IES extranjeras en programas “no formales” realizados en IES colombianas. De esta forma no se considera a los estudiantes extranjeros que realizan estudios completos, ni a aquellos que realizan semestres de intercambio académico, actividades que hacen parte de los “programas formales” de las IES colombianas.
6. Hay varios aspectos del proceso de internacionalización que no se registran: convenios internacionales, redes de cooperación, asociaciones, alianzas internacionales.
7. Existe duplicidad de formatos en los distintos sistemas de información que tiene el gobierno, especialmente entre SNIES y SACES y la información solicitada a las universidades públicas por parte del SUE.

Al revisar el Manual Técnico del SNIES Local (Ministerio de Educación Nacional, 2011), se encuentra que la arquitectura actual de dicho sistema utiliza un formato de entidad-relación. De las 12 entidades definidas por el Manual, solo 9 contienen variables específicas asociadas al proceso de internacionalización¹¹. Igualmente, el Manual considera como una entidad a los “reportes” que pueden ser generados por el Sistema, dentro de los cuales se cuenta uno sobre internacionalización. Dicho reporte genera la siguiente información: 1) lista de estudiantes exterior¹²; 2) lista de estudiantes extranjeros¹³; 3) lista de profesores exterior¹⁴; 4) lista de profesores extranjeros¹⁵; 5) lista de programas exterior¹⁶.

¹¹ Dichas variables son: 1) IES, 2) programa, 3) extensión, 4) bienestar, 5) curso, 6) participante, 7) estudiante, 8) profesor, y 9) investigación, ciencia y tecnología.

¹² Hace referencia al listado de estudiantes de IES colombianas que están en el exterior al momento de la generación del reporte.

¹³ Hace referencia al listado de estudiantes de IES extranjeras que están en Colombia al momento de la generación del reporte.

¹⁴ Hace referencia al listado de profesores de IES colombianas que están en el exterior al momento de la generación del reporte.

¹⁵ Hace referencia al listado de profesores de IES extranjeras que se encuentran en Colombia al momento de la generación del reporte.

¹⁶ Hace referencia al listado de programas presenciales ofrecidos por IES colombianas en el exterior.

Como se puede apreciar, los reportes sobre internacionalización contemplados en el Manual priorizan el suministro de información sobre uno de los aspectos de la internacionalización (la movilidad de estudiantes y docentes) y da una información parcial y limitada sobre el fenómeno de internacionalización del currículo o sobre la exportación de servicios educativos (los programas presenciales ofrecidos por las IES colombianas en el exterior).

Esta conclusión puede confirmarse al revisar un estudio reciente desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional y la campaña *Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK)* el cual realizó un balance de la información recopilada por el SNIES en materia de internacionalización. La información suministrada por el sistema solo permite analizar cifras absolutas de movilidad de estudiantes y docentes reportadas entre 2009 y 2012¹⁷.

Por otro lado, el estudio encontró que de las 347 IES reportadas por el SNIES en Septiembre 6 de 2013, solamente 124 reportaron datos de movilidad en el periodo comprendido entre 2009 y 2012¹⁸. Es decir que, en promedio, más del 60% de las IES no reportaron este tipo de información al sistema. Al observar el comportamiento por tipo de IES se encuentra que casi la mitad de las universidades reportaron, mientras las instituciones universitarias lo hicieron aproximadamente en un 40% y las instituciones técnicas y tecnológicas en un 11% (MEN & CCYK, 2013b: 111).

Es difícil determinar si el porcentaje de reporte arriba mencionado es alto o bajo. Existe la idea de que para un sistema de carácter censal, como lo es el SNIES, la proporción de IES que suministra información sobre internacionalización en este momento es suficiente y permite deducir tendencias del sistema en general. Sin embargo, todavía debe estudiarse mejor el significado de las respuestas, las cuales podrían analizarse de manera desagregada por región, tamaño y carácter jurídico de las IES. Además se necesita un análisis que determine si el “no registro” de información obedece a que las IES no tienen mucho que reportar porque sus procesos de internacionalización son incipientes, o si es que las variables de información solicitadas por el SNIES no son claras para ellas, y por lo tanto no saben cómo reportarlas.

A pesar de esta limitante, la arquitectura actual del SNIES ofrece la posibilidad de producir indicadores en temas distintos a la movilidad de estudiantes y docentes. Al revisar las variables de información solicitadas en cada una de las 9 entidades que incluyen explícitamente el tema de la internacionalización, se encuentra que si la información fuera reportada de manera más completa, el sistema estaría en capacidad de informar sobre otros aspectos distintos a los de movilidad (ver Tabla

¹⁷ Un análisis más detallado de dichas cifras puede ser revisado en (MEN & CCYK, 2013b, pp. 111–120)

¹⁸ Este número comprende las sedes de varias IES, por lo tanto, para hacer unos cálculos más reales, el SNIES informa que el total real de IES es de 286.

2.2). Esto obliga a pensar que es necesario definir la obligatoriedad de nuevas variables de información solicitadas por el SNIES e incorporar también variables más dinámicas, por ejemplo, la renovación del registro de los programas académicos, la cual podría importarse desde un sistema como el SACES.

Aún con las posibilidades de generación de indicadores arriba indicadas, debe reflexionarse sobre dos aspectos fundamentales que contribuirían a mejorar la calidad de la información del SNIES. El primero de ellos es definir si las variables de información que existen en la actualidad dan cuenta de la complejidad del proceso de internacionalización de las IES. Para ello es necesario contrastar los indicadores reseñados en la Tabla 2.2 con un referente global que permita identificar las entidades o variables que harían falta dentro de la arquitectura actual del sistema. El estudio realizado por MEN y CCYK ofrece un insumo importante para realizar esta tarea. El Anexo 7 de dicho estudio (MEN & CCYK, 2013a) diseñó una matriz en donde se puede apreciar una comparación entre: 1) las funciones sustantivas de las IES; 2) los grupos temáticos de una taxonomía de la internacionalización actualizada por la Universidad de La Sabana; 3) la batería de 489 indicadores sintetizada por el proyecto IMPI a nivel mundial; y 4) los indicadores que tiene la capacidad de producir el SNIES con su arquitectura actual y que en este capítulo han sido presentados en la Tabla 2.2.

El segundo aspecto es más político que técnico. Se trata del nivel de consenso al que deben llegar el administrador del sistema (Ministerio de Educación Nacional) y las IES, con el fin de generar un glosario de términos que permita a las IES entender de la misma manera las diferentes variables de información que se solicitan. Este es un trabajo que requiere de la realización de talleres con los actores, y probablemente de la realización de algunos proyectos piloto que verifiquen si los reportes de las variables identificadas presentan realmente consistencia. Si se revisa el contexto en que se desarrollaron experiencias como la del CHE en Alemania, la de NVAO en Países Bajos, o la del mismo IMPI a nivel de la Unión Europea, se encuentra que antes de definir baterías de indicadores sobre el tema de la internacionalización de la educación superior, se realizaron trabajos de armonización o mínimos consensos en el entendimiento de términos, con el objetivo de garantizar la efectividad de la comparación y la generación de reportes¹⁹.

¹⁹ Vale la pena anotar que en una experiencia tan compleja como la del Proyecto IMPI, la cual involucraba actores de los diferentes países de la Unión Europea, la armonización de términos sigue siendo un desafío. Al revisar el glosario generado por el proyecto (IMPI, 2011), se encuentra por ejemplo que un término tan importante para la definición de la movilidad internacional: estudiante internacional (*international student*), no logra ser definido de una manera unívoca, y se deja su interpretación al criterio de las instituciones que realicen ejercicios de comparación específicos. A pesar de ello, este es un término que aparece de manera constante en los cerca de 500 indicadores identificados por el Proyecto IMPI. Este es un aspecto que cobra una dimensión diferente cuando se extrapola a un sistema como el SNIES. Al tratarse de un sistema de información oficial, a nivel de país, y no de un ejercicio de comparación abierta entre instituciones, la armonización de términos o la construcción de mínimos consensos es un factor fundamental para su desarrollo.

Tabla 2.2 Capacidad de generación de indicadores de internacionalización según la arquitectura actual del SNIES

Entidades/VARIABLES del SNIES que tienen relación directa con asuntos de internacionalización		Indicador en capacidad de generar		
Institución de Educación Superior (IES)	Autoridades	Existencia de unidad u oficina de internacionalización		
	Unidad Organizacional	Relación de dependencia o jerarquía de la unidad u oficina de internacionalización		
	Unidad Organizacional Histórico	Estabilidad de los directores de las unidades u oficinas de Internacionalización		
	Recurso Histórico	Número de programas de extensión financiados externamente		
Programa	Información Programa	Número total de Programas Acreditados Internacionalmente (PAI) en Colombia	Número de PAI según áreas de conocimiento (NBC primario/secundario)	
		Número de entidades acreditadoras por área de conocimiento según el Núcleo Básico de Conocimiento (NBC) (primario/secundario)	Número de PAI según nivel de formación del programa (pregrado/posgrado)	
		Número de PAI según metodología (presencial/distancia)		
	Programas Ofrecidos en el Exterior (POE)	Número total de POE por IES colombianas	Número de POE según áreas de conocimiento y según NBC (primario/secundario)	
		Número de POE según nivel de formación del programa (pregrado/posgrado)		
Extensión	Actividad Cultural (AC)	Número de AC financiadas con recursos de fuentes internacionales	Monto total de recursos invertidos por fuentes internacionales en AC desarrolladas por IES colombianas	
		Monto total de recursos invertidos por fuentes internacionales en AC según país de procedencia		
	Evento Cultural (EC)	Número de EC financiados con recursos de fuentes internacionales	Monto total de recursos invertidos por fuentes internacionales en EC desarrollados por IES colombianas	
		Monto total de recursos invertidos por fuentes internacionales en EC según país de procedencia		
	Consultoría	Número de consultorías financiadas con recursos de fuentes internacionales	Monto total de recursos invertidos por fuentes internacionales en consultorías desarrolladas por IES colombianas	
		Monto total de recursos invertidos por fuentes internacionales en consultorías desarrolladas por IES colombianas según país de procedencia		
	Proyecto de Extensión	Número de proyectos de extensión con la participación de socios internacionales	Número de proyectos de extensión con la participación de socios internacionales según área de proyecto	
		Monto total de recursos invertidos por fuentes internacionales en proyectos de extensión	Monto de recursos invertidos por fuentes internacionales según área de proyecto	
Monto de recursos invertidos por fuentes internacionales según países a los que pertenecen dichas fuentes				

Entidades/VARIABLES del SNIES que tienen relación directa con asuntos de internacionalización		Indicador en capacidad de generar	
Bienestar	Actividades de Bienestar (AB)	Número de AB financiadas con recursos de fuentes internacionales	Monto total de recursos invertidos por fuentes internacionales en AB desarrolladas por IES colombianas
		Monto total de recursos invertidos por fuentes internacionales en AB según país de procedencia	
Curso	Registro de cursos	Número de cursos presenciales con participación de profesores internacionales	
	Instancia del curso	Número de cursos presenciales con participación de estudiantes internacionales	Número de cursos virtuales con participación de profesores internacionales
		Número de cursos virtuales con participación de estudiantes internacionales	Número de estudiantes internacionales tomando cursos presenciales
		Número de estudiantes internacionales tomando cursos virtuales	Número de profesores internacionales enseñando en cursos presenciales
		Número de profesores internacionales enseñando en cursos virtuales	
Participante	Participante	Número total de estudiantes nacidos fuera de Colombia	
	Inscritos	Número total de estudiantes con nacionalidad distinta a la colombiana desagregados por género	Número total de profesores nacidos fuera de Colombia
	Investigadores Externos a las IES	Número total de profesores nacidos fuera de Colombia desagregados por género	Número total de investigadores externos según país de las IES donde trabajan
Estudiante	Estudiante	Número total de estudiantes matriculados y nacidos fuera de Colombia	
	Matriculados	Número total de estudiantes graduados y nacidos fuera de Colombia	
	Graduados	Número de estudiantes matriculados vs. número de estudiantes graduados (ambos nacidos fuera de Colombia)	
	Estudiantes de IES colombianas en el exterior	Número de estudiantes colombianos en el exterior por área de conocimiento (NBC)	
	Estudiantes de IES extranjeras en Colombia	Número de estudiantes colombianos en el exterior por tipo de movilidad	Número de movilizaciones de estudiantes colombianos hacia el exterior
		Número de movilizaciones de estudiantes colombianos hacia el exterior por país de destino	Monto invertido por fuentes internacionales en la movilidad de estudiantes colombianos hacia el exterior
		Monto invertido por fuentes internacionales en la movilidad de estudiantes colombianos hacia el exterior por área de conocimiento (NBC)	Monto invertido por fuentes nacionales en la movilidad de estudiantes colombianos hacia el exterior
		Monto invertido por fuentes nacionales en la movilidad de estudiantes colombianos hacia el exterior por área de conocimiento (NBC)	Número de estudiantes extranjeros en IES colombianas por área de conocimiento (NBC)
		Número de estudiantes extranjeros en IES colombianas por tipo de movilidad	Número de movilizaciones de estudiantes extranjeros hacia IES colombianas
Número de movilizaciones de estudiantes extranjeros hacia IES colombianas según país de origen			

Entidades/VARIABLES del SNIES que tienen relación directa con asuntos de internacionalización		Indicador en capacidad de generar	
Profesor	Profesor histórico	Promedio de premios internacionales obtenidos por los profesores	
	Estudios cursados	Número de profesores con doctorado obtenido en el exterior	Número de profesores con maestría obtenida en el exterior
		Número de profesores con especialización obtenida en el exterior	Promedio de profesores con doctorado obtenido en el exterior
		Promedio de profesores con maestría obtenida en el exterior	Promedio de profesores con especialización obtenida en el exterior
	Profesores o investigadores de IES colombianas en el exterior	Número de profesores o investigadores de IES colombianas en el exterior por área de conocimiento (NBC)	Número de profesores o investigadores de IES colombianas en el exterior por tipo de movilidad
		Número de movilizaciones profesores o investigadores de IES colombianas hacia el exterior	Número de movilizaciones de profesores o investigadores de IES colombianas hacia el exterior por país de destino
		Monto invertido por fuentes internacionales en la movilidad de profesores o investigadores de IES colombianas hacia el exterior	Monto invertido por fuentes internacionales en la movilidad de profesores o investigadores de IES colombianas hacia el exterior por área de conocimiento (NBC)
		Monto invertido por fuentes nacionales en la movilidad de profesores o investigadores de IES colombianas hacia el exterior	Monto invertido por fuentes nacionales en la movilidad de profesores o investigadores de IES colombianas hacia el exterior por área de conocimiento (NBC)
	Profesores, investigadores y/o expertos de instituciones extranjeras en el país	Número de profesores, investigadores o expertos extranjeros en IES colombianas por área de conocimiento (NBC)	Número de profesores, investigadores o expertos extranjeros en IES colombianas por tipo de movilidad
		Número de movilizaciones de profesores, investigadores o expertos extranjeros hacia IES colombianas	Número de movilizaciones de profesores, investigadores o expertos extranjeros hacia IES colombianas según país de origen
Investigación, Ciencia y Tecnología	Proyectos de investigación	Número de proyectos de investigación con financiación de fuentes internacionales	
		Monto de recursos invertidos por fuentes internacionales en proyectos de investigación de las IES colombianas	
	Grupos de investigación	Número de investigadores con nacionalidad distinta a la colombiana que participan en proyectos de investigación de las IES colombianas	Número de grupos de investigación con participación de investigadores externos internacionales
		Número de investigadores con nacionalidad distinta a la colombiana que participan en proyectos de investigación de las IES colombianas por área de conocimiento (NBC)	
Redes de cooperación	Número de redes de cooperación con la participación de al menos un socio internacional por área de conocimiento (NBC)	Número de redes de cooperación con la participación de al menos un socio internacional	

Fuente: Elaboración propia a partir de (MEN & CCYK, 2013a)

¿Qué tipo de indicadores? ¿en qué niveles?: desafíos para la política pública

Hace aproximadamente diez años un grupo de expertos realizó una revisión profunda de la naturaleza del SNIES. Los retos por ese entonces eran potenciar el sistema reconociendo su heterogeneidad institucional, la diversidad de nomenclatura que exhibían los programas curriculares de las IES en Colombia, y la necesidad de construir indicadores que permitieran diferenciar las funciones de investigación, docencia y proyección social (Jaramillo et al., 2005: 35). En la actualidad estas preguntas siguen vigentes para el SNIES, específicamente cuando se analizan sus posibilidades de suministro de información e indicadores para el diseño de una política de internacionalización de la educación superior en el país.

Sin el ánimo de hacer un inventario exhaustivo de desafíos, a continuación se mencionan algunos de los más relevantes a partir de la reflexión hecha en este capítulo.

Conceptualización de la internacionalización y de sus actividades

La literatura revisada en el presente capítulo plantea que existe una relación directa entre la conceptualización de un indicador y su expresión en términos cuantitativos o cualitativos. Muchas de las actividades que las IES realizan como parte de su proceso de internacionalización son registradas con diferentes nombres. Por ejemplo, en materia de movilidad internacional es necesario constatar los significados de las distintas modalidades utilizadas en el registro actual del SNIES (pasantía, semestre de intercambio académico, asistencia a eventos, etc.) de manera que las IES puedan rendir una información mínimamente comparable, sin desconocer el contexto de su heterogeneidad.

Esto obliga también a revisar y caracterizar el concepto de movilidad internacional, el cual ha sido asociado frecuentemente con actividades académicas presenciales de corta duración. La formación de personal en el exterior (maestrías y doctorados) es también considerada en la literatura como movilidad internacional, especialmente bajo la función sustantiva de la investigación. Sin embargo, esta es una movilidad de más larga duración, sobre cuya dinámica se conoce muy poco. Algo similar ocurre con el concepto de “movilidad virtual”, el cual cobra importancia al momento de medir el contacto de los estudiantes con el entorno internacional.

En complemento al punto anterior, es necesario pensar en ampliar el rango de los aspectos de la internacionalización sobre los cuales rinde cuenta el SNIES. Parece existir un consenso en que las variables de información que actualmente recoge el sistema no incluyen la diversidad de actividades que caracterizan al fenómeno

de la internacionalización. Esto puede originarse en el hecho de que la interfase creada por el sistema para el registro de información por parte de los encargados de internacionalización de las IES se concentra en datos sobre movilidad internacional. Sin embargo también se puede deber a que las IES no han realizado una lectura transversal del SNIES en materia de internacionalización y no se han percatado de que otras entidades del sistema solicitan ya información sobre el tema.

Es probable que los responsables de administrar los denominados “SNIES locales” consideren que solamente con el formato de captura de información sobre movilidad internacional sea suficiente. Este es un desafío que implica trabajos articulados entre las instancias encargadas de internacionalización de las IES (oficinas de relaciones internacionales, unidades principales de internacionalización, vicerrectorías, etc.) y los responsables de administrar los SNIES locales, que generalmente son las oficinas de planeación de las IES.

Dimensionamiento y nivel de detalle de los indicadores de internacionalización en sistema nacional

La reflexión que en materia de internacionalización se debe realizar desde el SNIES tiene que incluir también una discusión sobre el nivel de profundidad en que se solicitará información sobre el fenómeno de la internacionalización. Los ejercicios de definición de baterías de indicadores aquí revisados han surgido en contextos diferentes a los del SNIES y tienen un sesgo muy fuerte hacia el registro de actividades de internacionalización en el nivel institucional, es decir de las IES. Si bien este es un principio básico para el SNIES, también es cierto que su carácter censal y los protocolos de actualización bianuales con que cuenta, obligan a definir unas variables mínimas y obligatorias que puedan ser informadas por la mayoría de las IES.

En este punto surgen preguntas sobre el nivel de profundidad con que debe informar un sistema como el SNIES sobre, por ejemplo, actividades como la internacionalización del currículo ¿Debe el SNIES producir indicadores detallados sobre la bibliografía internacional utilizada por los programas académicos o sobre el número de libros en otros idiomas diferentes al español que reposan en las bibliotecas de las IES? o ¿debe concentrarse en rendir cuentas sobre aspectos más externos o generales como el registro del número y de las áreas de los programas acreditados internacionalmente?

Estas son algunas preguntas básicas que ayudarían a orientar la discusión. Para responderlas sería útil revisar la experiencia de otros países en materia de sistemas censales de información sobre la educación superior. Dos coyunturas de política deben tenerse en cuenta para lograr este propósito. La primera es la decisión política del Gobierno de Colombia de ingresar a la OECD. Esto implica la participación

activa de tomadores de decisiones del gobierno en comités técnicos de la OECD cuyo objetivo es producir información normalizada para alimentar reportes como, por ejemplo, *Education at Glance*, el cual es publicado anualmente para facilitar a los países miembros de la organización la comparación de sus políticas educativas. La segunda coyuntura la constituye la misma intención de modernización del SNIES por parte del Ministerio de Educación, actividad que permitiría hacer un análisis de la internacionalización como un fenómeno transversal a todo el sistema. Es probable que este ejercicio requiera de discusiones entre el Ministerio de Educación y las IES, especialmente con las instancias que gestionan la planeación y la internacionalización.

Articulación entre distintos sistemas de información

La idea de revisar la estructura del SNIES para identificar interfases que permitan extraer información de otros sistemas con el fin de mejorar su eficiencia y generar informes más complejos no es nueva. Hace más de diez años, Jaramillo et al. (2005: 38) ya advertían sobre esta necesidad. Recientemente la OECD aconsejó darle más confiabilidad e integridad a la información del SNIES mediante la comparación de sus datos con fuentes alternativas como las provistas por el SENA, el DANE, el Spadies y el ICFES (OCDE & Banco Mundial, 2012b: 279).

En materia de internacionalización, el trabajo de comparación de las variables de información que podrían generar indicadores está por realizarse. Es necesario hacer un inventario de las bases de datos que reporten, directa o indirectamente, información sobre educación superior, y luego analizar las variables de información que solicitan en materia de internacionalización. Posteriormente debe evaluarse la viabilidad técnica y política de que esas bases puedan intercambiar información a través de interfases específicas. Es posible que la interacción de todas las bases identificadas requiera de un plan de transición, donde se inicie con ejercicios de comparación de reportes de cada una de las fuentes, como un paso previo a la construcción de interfases que verdaderamente consoliden estos datos y produzcan informes periódicos.

Finalmente, es necesario tener una referencia sobre el tipo de indicadores que se quiere generar en materia de internacionalización²⁰ para así mismo definir las variables de información necesarias. No todas las variables de información necesarias para la construcción de indicadores de internacionalización deben referirse exclusivamente a la realización de una actividad internacional. La diferenciación entre “cifras clave” e “indicadores” que hacen Brandenburg et al. (2009) y que fue revisada en la parte teórica del presente capítulo, puede servir como criterio para identificar dicha variables.

²⁰ Ver punto anterior sobre detalle y profundidad de los indicadores en un sistema nacional y censal.

Seguimiento a generación y consistencia de reportes

La generación de reportes con base en indicadores de internacionalización es una de las debilidades del actual SNIES. Como se ha mencionado a lo largo del capítulo, la arquitectura actual del sistema tiene la capacidad de generar reportes que cubran aspectos de la internacionalización más allá de la movilidad académica (ver Tabla 2.2). Sin embargo una reflexión conjunta con diversos usuarios de la información es necesaria.

Dos aspectos vale la pena resaltar en este sentido. En primer lugar, las IES deberían reflexionar sobre la necesidad que tienen de este tipo de indicadores. Una primera motivación es que la internacionalización es un factor que cada vez adquiere mayor identidad dentro de los lineamientos de acreditación institucional y de programas requeridos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Sin embargo, dada la heterogeneidad de misiones y visiones de las IES, es posible que su necesidad de internacionalizarse varíe. Por ello es necesario que no solo generen indicadores con el motivo de cumplir un requisito, sino que se den cuenta de cómo dichos indicadores les sirven para planear sus futuras estrategias de internacionalización, y para cumplir con sus misiones.

En segundo lugar, es necesario que se abran espacios para la discusión de los reportes que utilizan indicadores de internacionalización. El SNIES tiene un gran desafío en el hecho de proveer los insumos para estas discusiones. Si sus reportes sobre internacionalización, sean a partir de las variables que actualmente existen o de otras que se identifiquen durante las consultas adelantadas para su modernización, no son generados de manera regular, es muy difícil que se cree una cultura de análisis sobre ellos. Los distintos grupos de usuarios de estos indicadores (encargados de internacionalización en las IES, rectores, tomadores de decisiones del gobierno, evaluadores del CNA, investigadores en temas de internacionalización, etc.) deberían reclamar la generación de esta información y constituir conjuntamente con el Ministerio de Educación grupos de trabajo que retroalimentaran la dinámica del sistema en esta materia. Las experiencias internacionales aquí reseñadas demuestran que la generación de indicadores requiere de pruebas piloto y otra serie de pasos intermedios que permitan afinar los indicadores. En este sentido su producción no es un simple asunto de alimentar un sistema, sino una práctica que constantemente sea realimentada.

Referencias

- Aerden, A., De Decker, F., Divis, J., Frederiks, M., & de Wit, H. (2013). Assessing the internationalisation of degree programmes: experiences from a Dutch-Flemish pilot certifying internationalisation. *Compare: A Journal of Comparative & International Education*, 43(1), 56–78. doi:10.1080/03057925.2013.746562

- Albornoz, M. (2011). *Agenda 2011, Temas de indicadores de ciencia y tecnología*, RICYT Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología - Iberoamericanos e Interamericanos: Buenos Aires, Argentina
- Aponte, C. (2004). *Hacia un modelo de evaluación de la internacionalización para las universidades en Colombia*. Documento de trabajo. ASCUN.
- Aponte, Claudia. (2014). *Hacia un modelo de evaluación de la internacionalización para las universidades en Colombia* (Documento de Trabajo).
- Beerrens, E., Brandenburg, U., Evers, N., Adinda, van G., Leichsenring, H., & Zimmermann, V. (2010). *Indicator projects on internationalisation. Approaches, methods and findings. A report in the context of the European project "Indicators for mapping & profiling internationalisation (IMPI)* (Report). European Commission.
- Brandenburg, U., Ermel, H., Federkeil, G., Fuchs, S., Groos, M., & Menn, A. (2009). *How to measure the internationality and internationalisation of higher education institutions: indicators and key figures*. En *Measuring success in the internationalisation of higher education*. Amsterdam.
- Cañón, J., Currea, N., Anzola, G., Galindo, M., Pinzón, N., Krausova, E., & Cardoso, X. (2010). *Resumen detallado de las inconsistencias detectadas en el módulo de internacionalización de los nuevos formularios del SNIES*.
- De Wit, H. (2009). *Measuring success in the internationalisation of higher education: an introduction*. En *Measuring success in the internationalisation of higher education*. Amsterdam.
- Deardorff, D., Pysarchik, D. T., & Yun, Z.-S. (2009). *Towards effective international learning assessment: principles, design and implementation*. En *Measuring success in the internationalisation of higher education*. Amsterdam.
- Eric Beerrens, Uwe Brandenburg, Nico Evers, Adinda van Gaalen, Hannah Leichsenring, & Vera Zimmermann. (2010). *Indicator Projects on Internationalisation-Approaches, Methods and Findings*. Recuperado de <http://www.impi-project.eu>
- Hall, B., & Jaffe, A. (2012). *Measuring science, technology, and innovation: a review*. Report commissioned for the Panel on Developing Science, Technology, and Innovation Indicators for the Future, Committee on National Statistics, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, DC.

- Huang, F., Finkelstein, M., & Rostan, M. (Eds.). (2014). *The internationalization of the academy. Changes, realities and prospects*. London: Springer.
- Hudzik, J., & Stohl, M. (2009). Modeling assessment of the outcomes and impacts of internationalisation. En *Measuring success in the internationalisation of higher education*. Amsterdam.
- IMPI. (2011). *Indicators for mapping & profiling internationalisation (IMPI). Glossary* (Glossary). European Commission. Recuperado de http://www.impi-toolbox.eu/pdf/IMPI_Glossary_2011-03-23.pdf
- Jaramillo, H., Vélez, D., Restrepo, J., Lucio, J., Acosta, O., Vélez, M., Latorre, C., Ramírez, M., Rey, M. & Pombo, C. (2005). *Hacia un sistema nacional de información de la educación superior* (Primera). Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Krause, K.-L., Coates, H., & James, R. (2005). Monitoring the internationalisation of higher education: are there useful quantitative performance indicators? En *International Perspectives on Higher Education Research* (First edition., Vol. 3, pp. 233–253). Elsevier Ltda.
- Lepori, B., Reale, E., & Tijssen, R. (2011). Designing indicators for policy decisions: challenges, tensions and good practices: Introduction to a special issue. *Research Evaluation*, 20(1), 3–5. doi:10.3152/095820211X12941371876229
- Londoño, I., Aponte, C., Bernal, D., Costa, V., Cruz de Medina, V., & Rodríguez, M. (2002). Taxonomía de indicadores de planeación y evaluación de la internacionalización. En *Guía para la internacionalización de las IES colombianas*. Bogotá: ICFES.
- MEN & CCYK. (2013a). *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 7. Matriz comparativa de indicadores asociados a las funciones sustantivas de las IES* (Anexo) (p. 96). Bogotá.
- MEN & CCYK. (2013b). *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. Informe final* (Informe final de proyecto) (p. 86). Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto No. 1767. Por el cual se reglamenta el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) y se dictan otras disposiciones (2006).

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Decreto No. 1780. Por el cual se dictan disposiciones relacionadas con la administración y disponibilidad de la información en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) y se dictan otras disposiciones .
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). Manual técnico. SNIES local.
- OCDE & Banco Mundial. (2012a). Capítulo 8. Información y transparencia en el sistema de educación superior en Colombia. En *La educación superior en Colombia. Evaluaciones de políticas nacionales de educación*.
- OCDE & Banco Mundial. (2012b). *La educación superior en Colombia 2012. Evaluaciones de políticas nacionales de educación* (Primera). París.
- OCyT. (2012). *Indicadores de ciencia y tecnología, 2012. Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT)* (Primera). Bogotá.
- OECD. (1995). *Measurement of scientific and technological activities: manual on the measurement of human resources devoted to S&T - Caberra Manual* (Manual) (p. 111). Paris: The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/measurement-of-scientific-and-technological-activities_9789264065581-en
- OECD. (2002). *Frascati Manual: proposed standard practice for surveys on research and experimental development, 6th edition* (Manual) (p. 266). Paris: The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- OECD. (2005). *Oslo Manual: guidelines for collecting and interpreting innovation data. The measurement of scientific and technological activities* (Manual) (p. 162). Paris: The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/science-and-technology/oslo-manual_9789264013100-en
- Paige, M. (2005). Internationalization of higher education: performance assessment and indicators. *Nagoya Journal of Higher Education*, 5, 99–122.
- Rumbley, L. (2012). So many data, so little clarity... The ongoing challenges of making sense of academic mobility in Europe. En *Internationalisation revisited: new dimensions in the internationalisation of higher education* (pp. 125–133). Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management (CAREM).

- Spinelli, G. (2009). Measuring the success of internationalisation: the case for joint and double degrees. En *Measuring success in the internationalisation of higher education*. Amsterdam.
- Villavicencio, D., Morales, A. & Amaro, M. (2012). Indicadores y asimetrías sobre la sociedad basada en el conocimiento en América Latina. *Perfiles Latinoamericanos*, 40: 63-93.
- Woolf, M. (2009). Measuring success in education abroad: who are we trying to impress? En *Measuring success in the internationalisation of higher education*. Amsterdam.



CAPÍTULO 3

Internacionalización y calidad en Colombia: el rol estratégico de la acreditación en el fortalecimiento de los procesos de internacionalización de la educación superior

Fernando Téllez Mendivelso
Carl Henrik Langebaek Rueda

Resumen

La internacionalización se ha venido posicionando como un elemento relevante para la calidad de la educación superior, particularmente desde la década de 1990. En Colombia, sin embargo, las cifras frente a la materia son aún incipientes, pese a esfuerzos tanto de gobierno como de cooperación internacional.

La acreditación ha sido una herramienta eficaz para posicionar y fomentar aspectos clave en la consolidación de procesos académicos de alta calidad. El sistema de aseguramiento de la calidad en Colombia, liderado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) ha venido impulsando el mejoramiento en temas como contratación de profesores de buena calidad, infraestructura y bienestar, por mencionar solo algunos. Recientemente, con la inclusión del factor “visibilidad nacional e internacional” en los nuevos lineamientos para la acreditación de programas de pregrado, se espera dar insumos para fortalecer los procesos de internacionalización que se vienen adelantando por parte de las IES.

De igual forma, el proceso mismo de internacionalización del CNA representa un nuevo escenario para la internacionalización de las IES. Las actividades internacionales realizadas por el CNA han permitido un amplio reconocimiento de los mecanismos de evaluación y fomento de la calidad en el país, lo que sin dudas representa un escenario idóneo para mostrarse ante el mundo con un sistema de aseguramiento de la calidad aceptado y reconocido.

En este artículo se describen algunos aspectos claves de la internacionalización en Colombia y el papel del CNA en su desarrollo.

Palabras Clave: Internacionalización, calidad, evaluación de la calidad, acreditación.

Introducción

La creciente importancia de la internacionalización en la educación superior ha propiciado, por un lado, que las IES establezcan prioridades y estrategias que les permitan alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional en un mundo cada vez más globalizado; pero por otro, se ha convertido en un reto para los gobiernos nacionales y las entidades responsables del aseguramiento de la calidad dentro de los países, en cuanto las posibilidades de inserción de programas e instituciones en “lo internacional” dependen significativamente de los mecanismos de aseguramiento, evaluación y fomento a la calidad con que se cuente.

En Colombia, la internacionalización es un tema aún incipiente. Si bien en los últimos años es posible documentar un aumento significativo en las actividades internacionales de instituciones, programas y de la comunidad académica en general, las iniciativas son aún dispersas y responden más a iniciativas sectorizadas, muchas de ellas con apoyo de recursos provenientes de cooperación internacional, que a una estrategia nacional clara y coherente.

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es el responsable de los procesos de acreditación tanto de programas (pregrado y posgrado) como de instituciones en Colombia. En ese contexto, la importancia de las actividades del CNA para favorecer la inserción internacional de la educación superior colombiana, se hace cada vez más relevante. Por un lado, la internacionalización está siendo evaluada, no solo en su gestión, sino particularmente en su impacto en el marco de los procesos de evaluación de la calidad con fines de acreditación. Por otro lado, el CNA ha fortalecido sus actividades internacionales, lo que permite posicionar las acreditaciones nacionales en un contexto global, estableciendo procesos de evaluación y acreditación de la calidad, globalmente aceptados gracias al reconocimiento internacional de la agencia.

Este capítulo presenta un panorama general sobre las iniciativas del CNA que han tenido impacto directo en el fortalecimiento de los procesos de internacionalización en la educación superior colombiana. Si bien es prematuro aún hacer un balance concreto frente al particular, es importante resaltar el esfuerzo de generar estrategias orientadas a la consolidación de una internacionalización de alta calidad. Igualmente, la propia internacionalización de la agencia incide directamente en las actividades transfronterizas de programas e instituciones; contar con una

agencia reconocida y validada internacionalmente, constituye un respaldo importante sobre la transparencia y fiabilidad de los procesos de evaluación de la calidad desarrollados en Colombia.

Importancia de la internacionalización y algunas estadísticas básicas para Colombia

La educación tiende a ser un proceso endogámico. Todas las IES valoran, con o sin razón, el “sello” que imprimen a sus egresados. Incluso a nivel de programas específicos la tendencia consiste en valorar más la enseñanza de lo “propio”, en este caso lo disciplinar, y a considerar con escepticismo lo externo, incluso cuando se trata de un departamento o una facultad vecinas. Este es un obstáculo enorme para el desarrollo de la academia en el país y por supuesto un factor que afecta seriamente la calidad de los programas.

La internacionalización de la educación superior puede definirse como la integración de las dimensiones internacional e intercultural con el objetivo, las funciones o el ofrecimiento de enseñanza postsecundaria (Knight, 2006: 41-42)¹. Esta definición permite establecer como internacionalización un conjunto amplio de buenas prácticas, entre otras: la enseñanza de una segunda lengua (o más), recibir estudiantes extranjeros y promover que los propios tengan una experiencia externa, la docencia en lengua extranjera, la internacionalización de los currículos, la investigación conjunta con nacionales de otros países, la gestión de recursos internacionales, el intercambio de ideas y propuestas en foros internacionales, y la sensibilidad hacia problemas globales por parte de la población de estudiantes y docentes. Y esta es apenas una lista corta de ejemplos.

Ahora bien, que la definición sea reciente y el conjunto de actividades que engloba sea enorme, no limita una creciente y estrecha relación entre las buenas prácticas de internacionalización y la calidad de la educación ofertada. Sin duda, las estrategias orientadas a desarrollar el componente internacional de las IES son cada vez más esenciales, complejas y de mayor alcance (Gartner, 2014: 21), y por consiguiente, su impacto en la calidad de la educación se hace cada vez más evidente. Los viejos y nuevos imperios siempre lo han sabido mejor que los países periféricos como Colombia: la experiencia internacional aumenta el conocimiento, crea mentes más críticas y capaces de entender la diversidad. La idea básica de la internacionalización es la más elemental de todas: fomentar la capacidad de aprender –siempre críticamente– de otros.

¹ Existen múltiples definiciones de internacionalización, muchas veces adaptadas de acuerdo al contexto y las necesidades propias. Un resumen de los debates suscitados frente al tema puede encontrarse en el informe final del 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 (SNIES) (MEN & CCYK, 2013a)

Dado que Colombia tiene programas de pregrado excesivamente profesionalizantes, largos e inflexibles, no sorprende la endogamia de los programas y las universidades que tienen la tendencia a no abrirse a las influencias externas, a menos que se trate de copiar prácticas de dudoso valor en el país. Los esfuerzos por internacionalizarse estuvieron en manos de una élite pequeña capaz de financiar con sus propios medios el estudio en países extranjeros, principalmente de Europa y de América del Norte. Sin duda, algunos de los estudiantes que tuvieron el privilegio de estudiar afuera han contribuido al desarrollo de las universidades colombianas mediante la reproducción de buenas prácticas. Lo mismo se puede decir de los pocos investigadores y docentes extranjeros que llegaron a Colombia a lo largo del siglo XIX y que fueron fundamentales para establecer los cimientos de varias disciplinas, especialmente en el campo de las ciencias naturales y sociales.

No obstante, es solo a partir de la década de 1990 que la práctica de la internacionalización comienza a ser más sistemática, coincidiendo con la apertura económica del país. Entidades como Colciencias, Icetex y Colfuturo han ayudado a financiar el envío de estudiantes colombianos de pregrado y de posgrado al exterior. Entre 1995 y 2002 el Icetex pasó de financiar 498 personas a 1.002, respectivamente; ya para el periodo 2010-2014, se reportan 3.510 beneficiarios de becas internacionales y 3.022 como beneficiarios de programas de reciprocidad, siendo los destinos preferidos España, Estados Unidos y otros países de Latinoamérica (Icetex, 2014). En materia de posgrados, con el apoyo del gobierno nacional a través de Colciencias e Icetex y de donaciones de algunas de las empresas más importantes del país, se han financiado los estudios de maestría y doctorado de cerca de 7.606 estudiantes. También para posgrados, Colfuturo (Colfuturo, 2013: 282) contó, entre 1992 y 2013, con 7.606 beneficiarios. De estos, 1.291 corresponden a doctorados y 6.315 a maestrías.

Los esfuerzos internacionales también han sido importantes: la Comisión Fulbright Colombia apoyó, hasta el 2014, un total de 2.564 estudiantes colombianos para estudios en Estados Unidos. Así mismo, ha patrocinado 1.395 estudiantes norteamericanos para que visiten Colombia (Comisión Fulbright Colombia, 2014). España, otro aliado estratégico de Colombia en materia de cooperación y movilidad académica reporta a través de la Fundación Carolina un total de 2.650 becas otorgadas, entre 2001 y 2013, lo que representa cerca del 17% del total de convocadas en el mismo periodo de tiempo en todo Iberoamérica (Fundación Carolina, 2013).

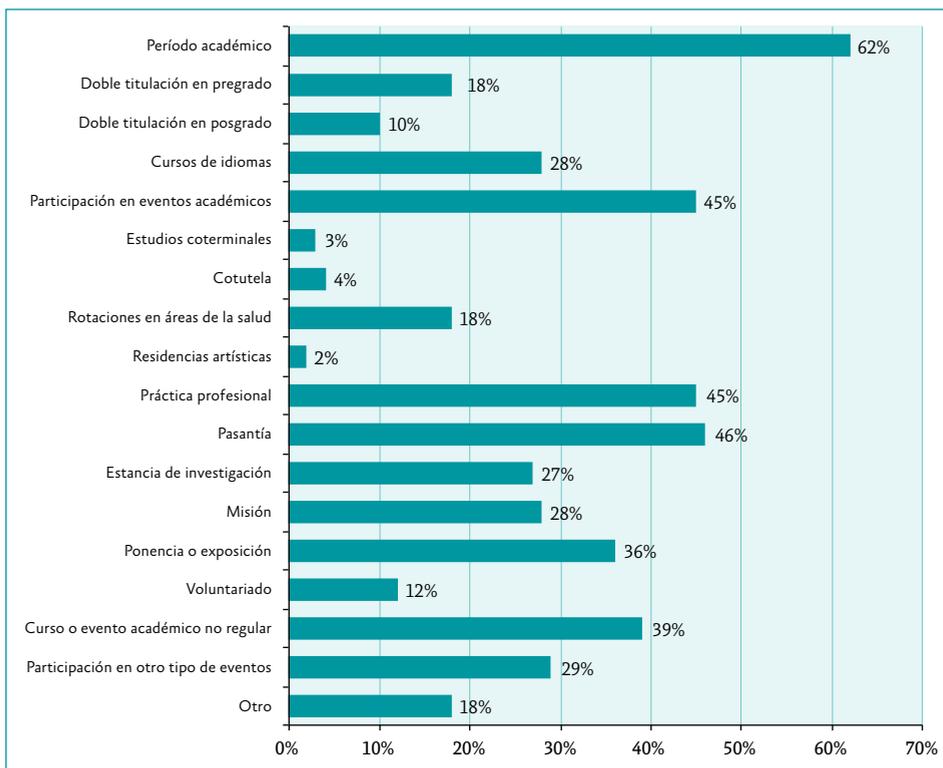
Un estudio reciente desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional y la Campaña Colombia Challenge Your Knowledge (MEN & CCYK, 2013a), muestra que la dinámica de movilidad de estudiantes colombianos al extranjero en los últimos 5 años ha venido en aumento. De acuerdo con cifras reportadas por dicho estudio:

El promedio estudiantes de pregrado de IES colombianas que salieron del país a realizar alguna actividad académica internacional para el año 2009 fue de 37,69; para 2010 de 40,73; para 2011 de 52,2; para 2012 de 58,93 y para 2013 de 59,27. (MEN & CCYK, 2013c: 50).

A su vez, el estudio indica que la modalidad “período académico” es la más recurrente entre las IES colombianas (ver Gráfica 3.1). Si bien estos indicadores han mejorado significativamente, el rezago en materia de movilidad aún es evidente. Tan solo el 0.73% del total de estudiantes matriculados ha tenido algún tipo de movilidad saliente (MEN & CCYK, 2013b: 33) esta cifra es muy reducida si tenemos en cuenta que el promedio acumulado entre 2005 y 2011 de los 34 países miembros de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es de 6.9%.

Otro aspecto de la internacionalización que ha venido creciendo, pero de forma bastante más limitada, es la llegada de estudiantes extranjeros a IES colombianas (ver Tabla 3.1). Pese a la existencia de iniciativas relativamente recientes lideradas

Gráfica 3.1 Tipos de movilidad más frecuentes reportados por IES colombianas



Fuente: MEN & CCYK, 2013c: 52

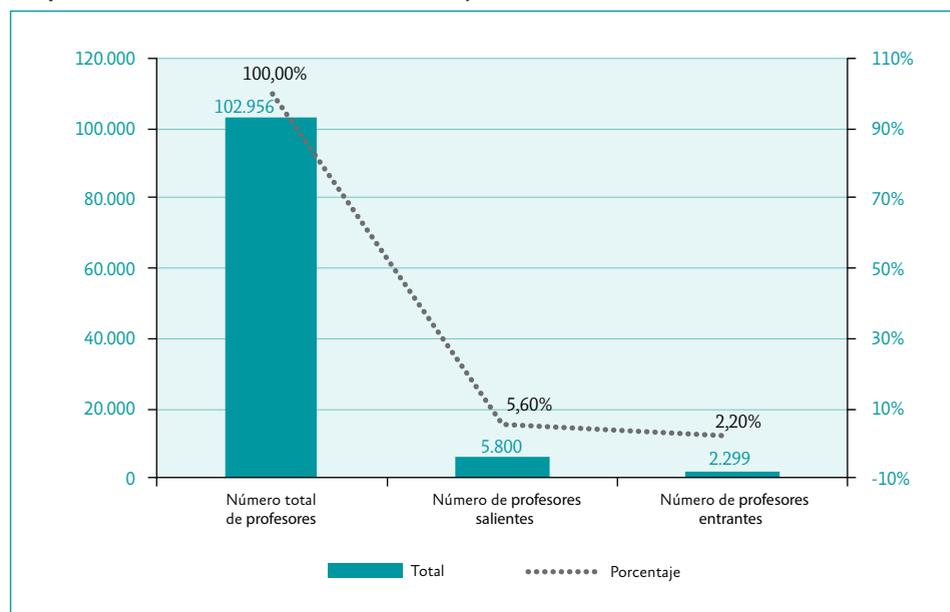
Tabla 3.1 Movilidad entrante de estudiantes a IES colombianas

Carácter jurídico	Estudiantes entrantes		
	No.	No. de IES	Promedio
Privada	8.961	96	93.3
Pública	5.794	28	206.9
Total	14.755	124	119.0

Fuente: MEN & CCYK, 2013b: 45

por parte del Gobierno Nacional y algunas IES², la consolidación de Colombia como destino de educación superior de calidad aún tiene un largo camino por recorrer, al menos es lo que las cifras parecen mostrar.

Finalmente, vale la pena considerar los datos sobre movilidad de docentes colombianos hacia el extranjero, los cuales se presentan en la Gráfica 3.2. Estas cifras son mucho mayores que las que corresponden a la movilidad de estudiantes colombianos y esto deja abiertas ciertas preguntas (0.73% estudiantes frente a 5.6% de

Gráfica 3.2 Comparación número total de profesores en las IES vs. número de profesores en movilidad entrante y saliente

Fuente: MEN & CCYK, 2013b: 47

² Dentro de las iniciativas gubernamentales se destaca el proyecto de Fomento a la Internacionalización de la Educación Superior, impulsado por el Ministerio de Educación Nacional. En el ámbito de las IES, vale la pena rescatar la iniciativa de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI) y la *Campaña Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK)*, además de importantes esfuerzos individuales.

docentes) (MEN & CCYK, 2013b). La internacionalización de la investigación es fundamental, sobre todo en ciertas áreas del conocimiento. Sin embargo, la internacionalización de la docencia, de la experiencia de aprendizaje de los jóvenes, no se queda atrás. Los profesores se movilizan mucho más que los estudiantes, aunque, como es obvio, son muchos menos.

En todo caso, la internacionalización es un tema que preocupa a las instituciones, sobre todo a las mejores. Al respecto hay una dinámica creciente. Un estudio realizado por Isabel Cristina Jaramillo (2003) estimaba que cerca del 65% de las instituciones colombianas tenían las prácticas de internacionalización en la mira. El mismo estudio indicaba que cerca del 50% de las instituciones tenían la dimensión internacional explícita en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), aunque solo el 37% reconocía tener políticas orientadas a cumplir esa dimensión. No obstante, entre 1990 y 2000 el 50% de las instituciones de educación constituyeron unidades administrativas orientadas a favorecer las prácticas internacionales, aunque por lo general se trataba de unidades muy pequeñas, sin proporción alguna con la demanda potencial (Jaramillo, 2003).

No obstante, el estudio realizado en 2013 reveló que el 91% de las IES tiene algún tipo de plan vigente relativo a la internacionalización (MEN & CCYK, 2013c: 30). Además, el 73% de las IES ya cuenta con unidades especializadas encargadas de la gestión de la internacionalización, y con una disponibilidad de recursos, tanto humanos como financieros, adecuados para el cumplimiento de los objetivos establecidos. Este mismo estudio de 2013, muestra que actualmente la internacionalización del currículo (una forma más exacta de denominar la dimensión internacional en el PEI) se hace explícita a través de una directriz o una política institucional en cerca del 50% de las IES, lo cual constituye un avance significativo, teniendo en cuenta la importancia de este tipo de prácticas en el fortalecimiento de la calidad de la oferta educativa a través de la internacionalización.

Se puede asegurar, sin embargo, que son países e instituciones extranjeras, por fuera de los acuerdos nacionales que garantizan ciertos estándares de calidad, los más motivados para “internacionalizar” la educación colombiana. El negocio de la educación movía alrededor de 1.8 millones de estudiantes en 2003 (Jaramillo, 2003: 11). Para 2008, la OECD (2010) reportaba 3.3 millones de estudiantes de educación superior matriculados en países distintos a los de su origen. En el último informe de la OECD (2013), se reportaron cifras consolidadas de más de 4.3 millones de personas estudiando fuera de su país. El incremento de las cifras de movilidad no implica, sin embargo, un aumento significativo en la calidad de los profesionales y no representa necesariamente un beneficio para el país.

Algunos países como España, Cuba y Venezuela, han puesto sus ojos en Colombia, no siempre ofreciendo programas de alta calidad. Este reto es de proporciones enormes hoy en día, dada la proliferación de programas virtuales, y la presencia

cada vez más importante de instituciones extranjeras que los ofertan, de manera gratuita, a los estudiantes colombianos.

Internacionalización y acreditación

Detrás de los procesos propios de la internacionalización de la educación superior subyace un elemento esencial para la competitividad y la sostenibilidad de las sociedades del siglo XXI: la calidad de sus sistemas de educación superior, tanto en términos de los recursos humanos que dicho sistema prepara, como en términos de la capacidad de investigación y de innovación que se consolida en las IES.

Una de las prácticas más recurrentes de los países para garantizar la calidad de sus sistemas de educación superior es la acreditación, presente desde hace más de veinte años, particularmente en Europa, Oceanía y América. Según Judith Scheele (2009: 3), “los modelos tradicionales e informales de autorregulación académica, considerados durante siglos medios suficientemente efectivos para garantizar la calidad, fueron sustituidos por mecanismos formales de aseguramiento de la calidad que conllevan varios procedimientos externos de evaluación e inspección”.

Si bien existen diversos sistemas y modelos de acreditación (Woodhouse, 2009; Scheele, 2009), hay un tema común a todos ellos: el interés de dar fe pública de la calidad de un programa, una facultad o una IES. Para David Woodhouse (2009: 32), la acreditación busca responder “si eres tan bueno para entrar en una categoría específica”, más allá de si existen fines de validación, financiación, aprobación, etc.

En relación con la internacionalización, la acreditación ha comenzado a jugar un rol muy importante por dos razones fundamentales. Por un lado, la acreditación (nacional o internacional) se ha convertido en un imperativo para las IES que pretenden extender su influencia más allá de las fronteras nacionales. La garantía pública de calidad representa un requisito indispensable a la hora de establecer convenios de cooperación, doble titulación, proyectos conjuntos, por mencionar solo algunas de las prácticas recurrentes de internacionalización de las IES. Por otro lado, la acreditación debe servir como herramienta para validar en un marco de referencia nacional las actividades internacionales desarrolladas por el programa o institución. Para David Woodhouse (2004a), ampliar los procedimientos de aseguramiento de la calidad para abarcar aspectos internacionales puede ser denominado: “calidad de la internacionalización”.

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 investiga-

ción, 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.

En el mundo de hoy existe una relación entre la calidad de la docencia y la investigación, y las prácticas de la internacionalización. Esto implica un doble reto para las agencias acreditadoras:

1. Poner de relieve la internacionalización en la acreditación de programas e instituciones, como aspecto fundamental y que afecta transversalmente la docencia y la investigación. Esto es, la calidad de la internacionalización.
2. La internacionalización de las prácticas mismas de acreditación en el contexto de la educación globalizada, con el objetivo de hacer compatibles estándares de calidad, pero también de promover la calidad de las instituciones a las cuales tienen acceso los estudiantes colombianos en el ámbito internacional, sea a través de dobles programas, dobles titulaciones, cursos o medios virtuales.

Colombia tiene un enorme potencial de atraer estudiantes extranjeros en diversos temas: diversidad ambiental y cultural, enfermedades tropicales, uso eficiente de recursos energéticos, cambio climático, solo para citar algunos ejemplos. Esto aplica también para atraer estudiantes colombianos que han estudiado fuera del país o profesores extranjeros dedicados a estudiar los temas mencionados. Hasta ahora, esa posibilidad no se ha materializado.

La internacionalización en el esquema de acreditación vigente

El origen de la acreditación en Colombia coincide con un importante crecimiento de programas y la agudización de diferencias en los niveles de calidad; por lo tanto, coincide con el aumento en la movilidad de estudiantes y profesores. El sistema de acreditación vigente fue creado como resultado de la transformación institucional generada por la Constitución de 1991 y específicamente por la Ley 30 de 1992, con el fin de “garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (Congreso de la República, 1992: 12). La acreditación en Colombia es voluntaria, pero ha tenido el efecto de comprometer a las instituciones públicas y privadas de alta calidad con sus procesos y servir de “jalonador” para que otras instituciones consoliden sus procesos de mejoramiento.

La acreditación cumple con la función de informar a la sociedad sobre la calidad de los actores en el sistema y dar insumos para el mejoramiento continuo de los

mismos. Se basa, como es norma general de las agencias internacionales de acreditación, en la evaluación por pares y la auto-evaluación que realizan las instituciones o programas de acuerdo con los parámetros establecidos por su misión. No ha tenido, y ese es un aspecto por mejorar, incidencia en la continuidad de programas, ni cuenta con un sistema de estímulos a los programas e instituciones acreditados. Sin embargo, algunos pasos se han dado en esta dirección³.

Actualmente el CNA reporta un total de 767 programas acreditados, en su mayoría ofertados por universidades, aunque es posible encontrar participación de Instituciones Universitarias, Instituciones Tecnológicas e Instituciones Técnicas Profesionales (ver Tabla 3.2). Si bien los porcentajes de programas acreditados sobre el total de la oferta son aún bajos, es claro que ha habido un aumento significativo en los últimos años, y la tendencia parece seguir en aumento.

Tabla 3.2 Programas acreditados en Colombia según carácter de la IES

Carácter de las IES	No. Programas
Universidad	617
Institución Universitaria / Escuela Tecnológica	125
Institución Tecnológica	22
Institución Técnica Profesional	3
Total	767

Fuente: (CNA, 2013a: 12)

En materia de acreditación institucional, actualmente un total de 33 IES cuentan con acreditación de alta calidad vigente.

Pero más allá de las cifras, el modelo de acreditación implementado por el CNA es reconocido por su flexibilidad tanto nacional como internacionalmente⁴. Igualmente, sus lineamientos constituyen una herramienta eficaz para las instituciones, no solo para obtener una acreditación, sino para consolidar procesos de autoevaluación y mejoramiento continuo que definan una hoja de ruta hacia la excelencia de los programas y las IES.

En las versiones 2003 y 2006 de los lineamientos para la acreditación de programas (CNA, 2003, 2006), el CNA contemplaba de una manera general el tema de las “relaciones nacionales e internacionales”. Sin embargo, en 2012 se consideró que era un aspecto de mayor relevancia y se le incluyó como un factor conformado por dos características y dieciocho aspectos a evaluar. El detalle del modelo relacionado con el factor “visibilidad nacional e internacional” puede observarse en la Tabla 3.3.

³ El tema de estímulos hizo parte de las recomendaciones realizadas por el equipo de expertos evaluadores en el proceso de certificación del CNA en 2012 ante la red internacional Inqaah.

⁴ El CNA obtuvo en 2012 una certificación de alineamiento con Buenas Prácticas de Acreditación, en el marco de la International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education- Inqaah (Inqaah, 2012). Sobre este reconocimiento y sus implicaciones se profundizará posteriormente en este capítulo.

Las dos características descritas en la Tabla 3.3 son importantes, aunque no incluyen los temas de investigación e internacionalización del currículo en toda su extensión, ya que éstos no son propios, ni es necesario que lo sean, de todas las instituciones de educación superior. El tema de la internacionalización, de hecho, no figura con la misma prominencia en todos los casos de acreditación. En primera medida porque los procesos de autoevaluación de los programas, la visita de pares y el concepto final del CNA, los tres principales pasos en el proceso, se basan en la misión y visión de las instituciones, y no en conceptos universales que se impongan

Tabla 3.3 Composición del factor de visibilidad nacional e internacional según los lineamientos del CNA

Características	Aspectos a evaluar	
Inserción del programa en contextos académicos nacionales e internacionales	Políticas en materia de referentes académicos nacionales e internacionales, de acuerdo a su naturaleza.	Políticas en materia de referentes académicos externos nacionales e internacionales para revisión y actualización del plan de estudio
	Convenios activos y actividades de cooperación académica con instituciones y programas de alta calidad y reconocimiento nacional e internacional	Análisis sistemático de comparabilidad con otros programas nacionales e internacionales de la misma naturaleza
	Proyectos de investigación, innovación, creación artística y cultural y/o proyección como producto de la cooperación académica y profesional de directivos, profesores y estudiantes, con miembros de comunidades nacionales e internacionales de reconocido liderazgo en el área del programa	Profesores, estudiantes y directivos con participación activa en redes u organismos nacionales e internacionales de las que se hayan derivado productos: publicaciones en coautoría, cofinanciación de proyectos, registros y patentes
	Inversión efectivamente realizada para los fines de internacionalización	Iniciativas de doble titulación
	Incidencia en la calidad del programa de interacción con comunidades académicas nacionales e internacionales	Impacto social de la inserción del programa en los contextos
	Relaciones externas de profesores y estudiantes	Convenios activos de intercambio con universidades nacionales y extranjeras
Experiencias de homologación de cursos realizados en otros programas nacionales o extranjeros		Profesores o expertos visitantes nacionales y extranjeros (objetivos, duración y resultados)
Resultados de la participación de profesores y estudiantes en actividades de cooperación académica		Inversión efectiva desarrollada para proyectos de movilidad en doble vía
Profesores y estudiantes que han participado en actividades de cooperación académica y profesional con programas nacionales e internacionales de reconocido liderazgo en el área (semestre académico de intercambio, pasantía o práctica, rotación médica, curso corto, misión, profesor visitante/conferencia, estancia de investigación, estudios de posgrado, profesor en pregrado y/o posgrado, congresos, foros, seminarios, simposios, educación continuada, par académico, parques tecnológicos, incubadoras de empresas, mesas y ruedas de negociación económica y tecnológica, entre otros)		Participación de profesores en redes académicas, científicas, técnicas y tecnológicas, económicas, a nivel nacional e internacional, de acuerdo con el tipo y modalidad del programa

Fuente: (CNA, 2013b)

como necesariamente válidos o viables para todas las instituciones. Por supuesto existe un consenso en que el tema de la internacionalización es especialmente importante en posgrados y que en cualquier caso es un aspecto positivo cuyo desarrollo habla bien de los programas evaluados, independientemente de su naturaleza (técnico, tecnológico, universitario). En consecuencia, la importancia que el CNA le otorga a la internacionalización, como aspecto explícito relacionado con la calidad, es relativamente alto. En cada concepto emitido por el CNA se destacan los siguientes puntos: aspectos positivos, aspectos por mejorar y recomendaciones en relación con la internacionalización.

En un estudio reciente, contratado por el Ministerio de Educación a través del Convenio Andrés Bello (CAB), se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de los conceptos de acreditación emitidos por el CNA (Ministerio de Educación Nacional, 2013). En dicho estudio, es posible observar que dentro de los conceptos emitidos a programas técnicos y tecnológicos, la característica denominada “relaciones nacionales e internacionales” se menciona en un 2,66% como aspecto positivo y 4,06% como aspecto a mejorar (Ministerio de Educación Nacional, 2013: 130). No obstante, al analizar las menciones hechas en materia de aspectos positivos, los porcentajes anteriores son inferiores únicamente a características como misión, metodologías de enseñanza, proyecto educativo, deserción estudiantil, y unas pocas más, entre un total de cincuenta y tres características. Cuando se analiza el aspecto de recomendaciones, se encuentra que el porcentaje de menciones a la internacionalización es solo inferior a características como número, dedicación y nivel de formación de los docentes, compromiso con la investigación, recursos bibliográficos, y sostenibilidad física y ambiental (Ministerio de Educación Nacional, 2013: 130-131). Desde el punto de vista cualitativo, se destaca la mención de temas relativos a la internacionalización como: gestión de convenios, interacción de pares, e incidencia de las prácticas internacionales en el mejoramiento de la dinámica del programa.

En cuanto a los conceptos emitidos para los programas profesionales, la internacionalización se menciona en un 3,8% como aspecto positivo y en un 4,4% como recomendación. Es un porcentaje relativamente alto como aspecto positivo, y también de los más altos como recomendación, solo por debajo de características como: interacción con comunidades académicas, compromiso con la investigación, seguimiento a egresados, recursos bibliográficos, y dedicación y nivel de formación de los docentes. En las recomendaciones de los conceptos, por lo general se destaca la necesidad de fortalecer políticas sólidas y aumentar la cobertura de estudiantes beneficiados (Ministerio de Educación Nacional, 2013: 141-145).

Finalmente, al analizar los conceptos emitidos para la evaluación de programas de posgrado, los porcentajes cambian. La internacionalización se menciona en un 13,53% de los casos como aspecto positivo, y como recomendación en un 15,94%. Como aspecto positivo es solo inferior a la característica denominada profesores, y

como recomendación lo es a la de investigación y producción. Para estos programas aparecen también temas como la internacionalización del currículo y bilingüismo (4,12% como aspecto positivo, y 7,25% como recomendación), e internacionalización de estudiantes y profesores (7,06% como aspecto positivo y 8,70% como aspecto a mejorar). En los conceptos se destaca que los programas de posgrado deben tener mayor interacción con pares internacionales y un aumento en la movilidad de sus estudiantes. Otro aspecto que naturalmente se menciona es la necesidad de fortalecer el bilingüismo (Ministerio de Educación Nacional, 2013: 148-151). En algunos casos se encuentra cierta tendencia a que los temas directamente relacionados con internacionalización se valoren más como recomendación que como aspecto positivo, lo cual es un indicador de lo incipiente de los procesos de este tipo en el país.

En su trabajo sobre internacionalización de la educación en Colombia, Jaramillo (2003: 38) encuentra algunos obstáculos que enfrenta el país en el campo de la internacionalización. De acuerdo con lo reportado por las instituciones, uno de los principales obstáculos para la internacionalización es el dominio de una segunda lengua (71%). Otras limitaciones reportadas fueron: la falta de financiación (63%), la ausencia de una programación adecuada (42%), los currículos poco flexibles (39%), la rigidez de las políticas migratorias (34%) y la legislación inexistente o poco adecuada (26%). Sin duda todos estos temas son importantes.

El estudio reciente realizado por MEN y CCYK consultó a las IES sobre su percepción en materia de desafíos para la internacionalización. Los aspectos más problemáticos reportados por las IES tienen que ver con la planeación, gestión e implementación de una política de internacionalización, el fortalecimiento de la movilidad académica y el aprendizaje de lenguas extranjeras (MEN & CCYK, 2013c: 33).

Queda evidente que, aunque con algunos cambios, los temas que obstaculizan el desarrollo de la internacionalización en Colombia siguen teniendo una tendencia clara. El de la lengua es bastante obvio: Colombia es uno de los países de América Latina con menor preparación en una segunda lengua. Lo anterior tiene dos efectos. El primero es que el acceso a la educación de calidad por medio de cursos, pasantías, intercambios o incluso programas completos está abierto únicamente, o al menos con un sesgo muy marcado, a personas que tuvieron formación en una lengua extranjera en colegios o universidades exclusivas. La capacidad económica también juega un papel determinante. La gran mayoría de colombianos no tiene acceso a la formación en una lengua extranjera, o por lo menos enfrenta enormes obstáculos. El segundo efecto también es indeseable: los estudiantes optarán por movilizarse a países de habla hispana, lo cual independientemente de la calidad académica de sus instituciones (que puede ser muy buena o muy mala) limitará de forma dramática el aspecto que tiene que ver con la interculturalidad. La pobreza del país en materia de una segunda lengua lo hace más parroquial y limita el acceso a la bibliografía científica internacional, así como a las oportunidades de salir de la provincia.

Buena parte de los otros temas planteados por las IES colombianas como obstáculos han sido incluidos en el factor “visibilidad nacional e internacional” propuesto por el CNA en 2013 (CNA, 2013b: 38). Y si bien no existen indicadores en el modelo de acreditación vigente, es claro que el proceso de autoevaluación y evaluación externa, componentes básicos del modelo de acreditación vigente, será muy importante a la hora de dar mayor relevancia a estos temas en los órganos de decisión de las instituciones. Igualmente, el hecho de incluir los procesos de internacionalización en una dinámica constante de autoevaluación (como ha sucedido con otros temas clave en la acreditación) permitirá tener un mayor control y monitoreo de las actividades y de su impacto, teniendo la oportunidad de generar estrategias puntuales para su mejora cuando así sea requerido.

La importancia de internacionalizar la calidad: la internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación y sus implicaciones para programas e instituciones en Colombia

La creciente influencia de la internacionalización en el ámbito de la educación superior, pero más aún, la importancia de evaluar su contribución a la consolidación de procesos académicos de alta calidad, han propiciado un aumento significativo de las actividades relativas a la internacionalización por parte de las agencias nacionales de acreditación. En Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación reporta un aumento significativo de sus actividades de internacionalización en los últimos años (CNA, 2014).

Es claro que calidad y acreditación en la educación superior son elementos altamente permeados por el auge creciente de la internacionalización. Como resultado de este proceso en la educación superior, los sistemas nacionales de acreditación están viéndose confrontados por la necesidad de internacionalizarse ellos mismos en el cumplimiento de sus funciones. Tradicionalmente, el aseguramiento y fomento de la calidad y la acreditación se han percibido como una función que se desempeña dentro de los sistemas nacionales de educación superior, limitándose a la acreditación de programas e instituciones dentro de espacios nacionales (Woodhouse, 2004b). Según cifras recogidas por Patricia Pol (2011), cerca del 90% de las actividades realizadas por estas agencias están orientadas hacia lo local. Aunque la incidencia de las agencias hacia el interior continuará siendo el factor esencial de su funcionamiento, los sistemas nacionales de acreditación requieren mecanismos que les permitan no solo evaluar la calidad de los procesos de internacionalización; también se hace imperativo lograr un reconocimiento y posicionamiento internacional, de tal forma que los sellos de calidad otorgados cuenten con una aceptación generalizada más allá de las fronteras nacionales.

En concordancia con lo anterior, Jesús Sebastián (2002) afirma que existen diversos temas inherentes a las agencias de acreditación y sus procesos de internacionalización. En primer lugar, la ampliación de la oferta académica transnacional implica nuevos retos para las agencias encargadas del aseguramiento de la calidad a nivel nacional. Generar mecanismos que permitan evaluar la calidad de la oferta entrante resulta indispensable para salvaguardar la calidad de la educación superior.

En segundo lugar se encuentran una serie de actividades que podrían denominarse, acuñando el término utilizado por Beelen para las IES, “internacionalización en casa” (Beelen 2012: 163). Aquí aparecen una serie de actividades amplias y variadas que, sin embargo, son desarrolladas dentro de cada uno de los países. También encontramos, por ejemplo, las iniciativas de evaluación de la calidad de la internacionalización en el marco de procesos de acreditación. Se trata de una apuesta por consolidar procesos de internacionalización, con impacto directo en la calidad de la educación ofertada. Según Hans de Wit (2014: 20), en los últimos años se ha desarrollado un buen número de instrumentos orientados a medir el impacto real de las actividades de internacionalización; si bien las iniciativas son aún incipientes y experimentales, es un avance importante que permite evaluar el impacto real de la internacionalización en la calidad de los procesos académicos. También se enmarcan aquí aquellas actividades de articulación interna desarrolladas por la agencia, por ejemplo el apoyo técnico a los ministerios en procedimientos de convalidación de títulos, acompañamiento en campañas de gobierno para la internacionalización de la IES, entre otras. Por último, y no menos importante, se hallan las distintas actividades de fomento y acompañamiento a las IES desarrolladas por las agencias.

Un tercer elemento tiene que ver con la adopción de procedimientos y estándares de calidad internacionalmente aceptados por parte de las agencias nacionales encargadas de la evaluación de la calidad. Aquí la creación y adopción de “buenas prácticas de acreditación”⁵ internacionalmente reconocidas y aceptadas juega un papel determinante. Desarrollar este tipo de procedimientos contribuye a la generación de confianza mutua y, por tanto, crea un ambiente propicio para la internacionalización de la acreditación. Para Jesús Sebastián, “las organizaciones de evaluación y acreditación se encuentran en la actualidad abocadas a incorporar la dimensión internacional, no solamente en los procedimientos y procesos de evaluación, sino en su propia entidad y cultura institucional». (Sebastián, 2002: 3)

Por último, la imperante necesidad de crear un marco de referencia general para la comparabilidad y compatibilidad de los sistemas de calidad y sus actores ha conducido a la creación y establecimiento de criterios, procesos y métodos consensua-

⁵ El procedimiento de evaluación de agencias más reconocido a nivel internacional es, sin duda, el establecido por la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education- Inqaah*. Este procedimiento consta de un informe de autoevaluación y una visita externa, con el fin de verificar el cumplimiento de “las buenas prácticas para acreditación” establecidas y aceptadas por más de 200 socios de todo el mundo. Para mayor información sobre el procedimiento ver: <http://inqaah.org/main/professional-development/guidelines-of-good-practice-51>.

dos. Para ello ha sido importante la interacción entre agencias, particularmente en ámbitos regionales; la creación de redes regionales, continentales y globales de agencias de acreditación, representa el escenario por excelencia para discutir, armonizar e incluso implementar proyectos de acreditación conjunta. Este tipo de proyectos sirven como mecanismo para lograr un reconocimiento regional de la calidad, bajo un esquema de cooperación y colaboración, normalmente con un respaldo político que otorga un alto grado de validez a los procesos académicos vinculados a la acreditación.

La internacionalización del CNA

En Colombia el CNA viene jugando un rol muy importante en el proceso de internacionalización de la educación superior en los últimos años. La consolidación de una estrategia de internacionalización en el año 2007⁶ refleja una tendencia clara a posicionar internacionalmente el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad.

Los esfuerzos del CNA en el ámbito internacional han sido reconocidos por las IES y la comunidad académica en general. Al respecto, afirman Molano y Anzola (2014)

(...) es importante decir que las políticas en torno al aseguramiento de la calidad, de las cuales el CNA ha sido motor, han cambiado el paisaje de las universidades colombianas en las últimas dos décadas. Aspectos como el crecimiento del número de los profesores de planta, una mayor inversión en investigación y bienestar estudiantil, una revisión de los currículos, entre otros, han sido motivados por una política pública que ha estimulado tales demandas; por eso, la aparición del nuevo factor de visibilidad nacional e internacional dentro de los lineamientos de acreditación de los programas de pregrado y, seguramente, de posgrado tiene que leerse de manera positiva, toda vez que en el corto plazo va a producir resultados que mejoran la calidad de la oferta educativa de las universidades a través de los procesos de internacionalización (Molano y Anzola, 2014: 27).

Es claro que uno de los temas que mayor impacto y reconocimiento tiene cuando se relaciona internacionalización y acreditación en Colombia es la inclusión del factor “visibilidad nacional e internacional” en los lineamientos para la acreditación de programas de pregrado publicados en 2013 (CNA, 2013b). El hecho de incorporar dentro de los criterios de calidad temas cotidianos y, en algunos casos aislados, en materia de internacionalización, como movilidad, bilingüismo, internacionalización del currículo, entre otras, permitirá en el corto plazo que tanto programas de educación superior como IES establezcan políticas claras frente a la materia. También que destinen recursos mucho más nutridos y oficinas exclusivas,

⁶ La estrategia de internacionalización del CNA fue actualizada en el año 2013 y se encuentra disponible en: <http://www.cna.gov.co/1741/article-186362.html>

que sin duda, permitirán avanzar en procesos de internacionalización coherentes con impacto directo en la calidad de la educación ofertada.

Para lograr que las IES tengan una visión clara de lo que el CNA ha definido como “internacionalización de calidad”, se han desarrollado actividades de fomento y acompañamiento como los Encuentros Regionales 2013 (Téllez & Romero, 2014), los cuales tuvieron como eje temático la evaluación de la calidad de la internacionalización. En este mismo sentido, en la actualidad el CNA se encuentra participando en el proyecto CequInt, instrumento piloto para evaluar y certificar la calidad de la internacionalización tanto de programas como de instituciones⁷.

Otro aspecto muy importante con impacto directo en el proceso de internacionalización de la educación superior colombiana tiene que ver con los procesos de evaluación externa a los que se ha sometido el CNA en los últimos años. El primero de estos procesos se llevó a cabo con la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (Inqaah)*, y permitió comparar el desempeño del CNA con respecto a las buenas prácticas de acreditación establecidas y aceptadas por más de cien agencias alrededor del mundo. El segundo proceso, esta vez desde la perspectiva de las buenas prácticas europeas, permitió al CNA validar sus procedimientos y establecer el cumplimiento de sus funciones en términos de transparencia e idoneidad y de estándares de acreditación reconocidos por las principales agencias de acreditación en el viejo continente.

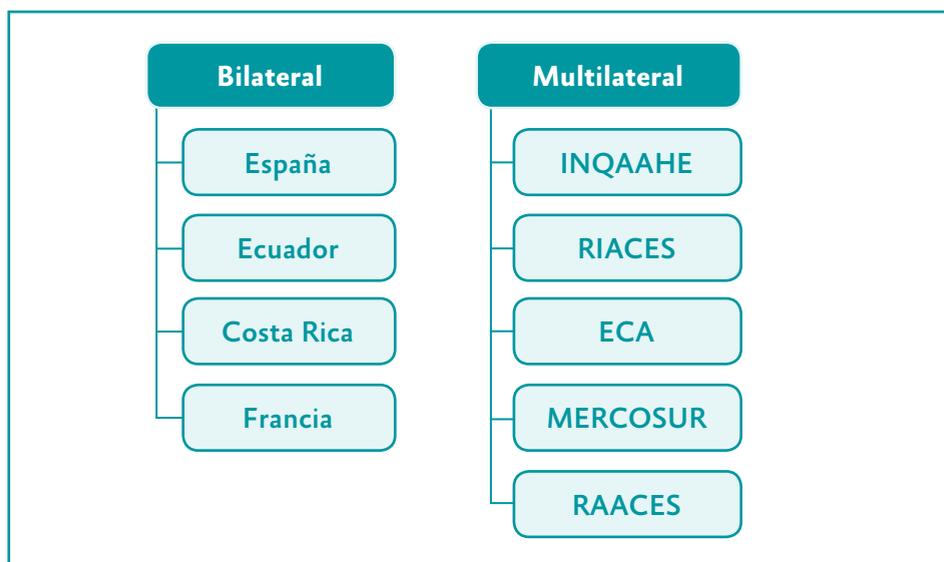
Pero más allá de las certificaciones otorgadas, este proceso representa un valor agregado en términos de internacionalización para los programas e instituciones que se han sometido con éxito a procesos de evaluación con fines de acreditación ante el CNA. En un contexto tan competitivo como el actual, contar con una acreditación aceptada y reconocida internacionalmente juega un papel muy importante. El CNA cuenta con un reconocimiento internacional amplio, lo que implica que las acreditaciones emitidas también lo sean. En palabras de Sebastián (2002), la evaluación internacional de las agencias permite avanzar en la homologación de criterios y procedimientos de evaluación, permitiendo, de esta forma, un eventual reconocimiento mutuo de las acreditaciones realizadas en cada país.

El CNA también ha trabajado intensamente en el fortalecimiento de sus relaciones internacionales, ya sea de manera bilateral o en el marco de redes internacionales (ver Gráfica 3.3). Es claro que pertenecer a una red, más allá de su carácter político, no es suficiente si no existen actividades o proyectos puntuales que tengan impacto directo en la agencia y desde luego en las IES. Por tanto, los proyectos de acreditación regional⁸, posibles gracias a la participación del CNA en redes

⁷ <http://ecahe.eu/home/about/projects/cequint/>

⁸ Desde la perspectiva del CNA, los proyectos piloto de acreditación regional no tienen el carácter de acreditación internacional, en cuanto no existe una agencia con la potestad para realizar evaluaciones y emitir conceptos sobre acreditación con incidencia en los diferentes Sistemas Nacionales de Acreditación. Hasta aquí, la evaluación y acreditación de la calidad

Gráfica 3.3 Relaciones internacionales del CNA



Fuente: Elaboración propia con base en CNA (2014)

regionales y globales, han permitido que un total de once programas colombianos hayan podido participar de este tipo de experiencias: seis programas de ingeniería obtuvieron acreditación y cuatro más se encuentran en proceso de evaluación, en el marco del Sistema Arcusur, mecanismo permanente de evaluación y acreditación del Mercosur. De igual forma, un programa de medicina y dos de agronomía obtuvieron una certificación regional a través de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Riaces). Finalmente, en enero de 2013 un programa de medicina y otro de agronomía obtuvieron una certificación de calidad internacional en el marco del proyecto piloto de acreditación regional Consuan, que involucró a los países que conforman la Comunidad Andina de Naciones (CAN).

siguen siendo de servicio público, orientadas y desarrolladas por la entidad gubernamental designada para tal efecto. Por lo tanto, es importante entender que cuando nos referimos a acreditaciones regionales, hablamos de procesos nacionales que según el espacio de integración o el acuerdo bilateral en donde se gesten, pueden ser reconocidos por las agencias o entidades encargadas del proceso de acreditación de uno o más países, según la extensión y alcance de los acuerdos oficiales que medien en cada caso en particular.

Conclusiones

El tema de la internacionalización muestra una tendencia favorable en Colombia, al menos es lo que algunos indicadores básicos de movilidad de profesores y estudiantes dejan ver. Es mucho más difícil evaluar temas como la investigación conjunta o la flexibilidad curricular. Como evidencia de una mayor consciencia sobre la importancia del tema, se debe anotar el peso que tiene en los procesos de acreditación, tanto en los aspectos positivos que se le reconocen a instituciones y programas, como en las recomendaciones que se les hacen. No obstante, los números son pequeños. Claramente el potencial de experiencia académica en un medio extranjero, así como la experiencia verdaderamente intercultural, son aún privilegio de pocos.

Un aspecto positivo de los últimos años es que el CNA ha comenzado en serio la tarea de internacionalizarse a sí mismo. La validación de los procedimientos de acreditación ante Inqaahe y ECA, otorga reconocimiento internacional a la acreditación, a la vez que posiciona al CNA como una agencia de acreditación de talla mundial. La interacción con redes y homólogos internacionales ubica a Colombia como un país con educación superior de alta calidad. Eventos académicos, proyectos conjuntos de acreditación y actividades de cooperación se han constituido en herramientas útiles para el cumplimiento de los objetivos propuestos por el CNA. Por otro lado, el CNA ha venido desarrollando distintas actividades orientadas a consolidar la internacionalización como un mecanismo efectivo para alcanzar la excelencia en los procesos de docencia e investigación.

Como ya ha sucedido con otros temas esenciales en los procesos académicos, tales como profesores, infraestructura y bienestar, entre otros, la inclusión del factor “visibilidad nacional e internacional” permitirá (aunque podría decirse que ya lo está haciendo) organizar y articular actividades de internacionalización, en algunos casos aisladas y menospreciadas, en pro de un objetivo único, la acreditación.

En este mismo sentido es importante anotar que la internacionalización, para fortalecerse, debe enfrentar otros retos, algunos de ellos considerados importantes también por el CNA. A continuación se mencionan algunos de ellos:

- La internacionalización es costosa. Los gastos de viaje y mantenimiento usualmente representan una carga onerosa, tanto para los estudiantes como para las instituciones, cuando éstas apoyan a los primeros. Los esfuerzos por parte de Colciencias, Colfuturo, Fulbright, Fundación Carolina y otras entidades ha sido muy valiosos, pero están lejos de ofrecer la cobertura que el país necesita.
- Colombia presenta muy pobres indicadores de bilingüismo. Mientras ello sea así la internacionalización se limitará a países hispanohablantes. No es necesariamente cierto que estos países ofrezcan siempre programas de mala calidad,

pero a decir verdad, el sentido más amplio de relaciones externas se ve limitado por ese problema. El acceso a otras lenguas equivale a una mayor oportunidad de adquirir conocimiento académico de carácter universal.

- No existen indicadores confiables sobre internacionalización, lo cual afecta los procesos de acreditación en temas medulares. Para citar ejemplos, se sabe muy poco sobre la internacionalización en investigación, la incidencia de programas y cursos en lengua extranjera (que presumiblemente son poquísimos), la flexibilidad de los currículos y la homologación.
- Colombia sigue siendo un país caracterizado por programas de pregrado rígidos y largos, poco propicios para la movilidad internacional, tanto de colombianos que quieren tener una experiencia internacional, como de extranjeros que quieren venir a Colombia.
- Siguen existiendo trabas legales para contratar extranjeros, aunque se han hecho esfuerzos importantes a lo largo de los últimos años para remediar este problema.
- Colombia debe diseñar estrategias para enfrentar la educación transfronteriza propiciada por la globalización, procurando proteger la calidad por encima de cualquier otra consideración.
- Los criterios de acreditación del CNA deben incluir una mirada crítica a los programas de doble titulación, doble programa, etc.. El hecho de que dichos programas incluyan un componente de internacionalización no necesariamente implica que incrementen su calidad.

Algunos de los problemas son responsabilidad de las instituciones, otros del Estado. Lo claro es que en el mundo de hoy es importante establecer relaciones externas y si el país no lo enfrenta con seriedad, serán cada vez más los individuos y las instituciones que a su manera se globalicen, sin que esto siempre redunde en una mejor calidad. El sistema de acreditación del CNA solo puede llegar hasta cierto punto, de allí para adelante la tarea es enorme.

Referencias

- Beelen, J. (2012). La Internacionalización en casa en el mundo: una comparación regional. En L. D. Prieto, & C. H. Jiménez, *La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: retos y compromisos* (pp.163-183). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- CNA. (2003). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado.
- CNA. (2006). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Recuperado de <http://www.cna.gov.co> http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186359_lineamientos_2.pdf?binary_rand=6205
- CNA. (2013a). *Boletín Estadístico CNA*. Bogotá.
- CNA. (2013b). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- CNA. (2014). *Informe sobre la internacionalización del Sistema Nacional de Acreditación de Colombia*. Recuperado de Consejo Nacional de Acreditación: http://www.cna.gov.co/1741/articles-186362_informe.pdf
- Colfuturo. (2013). *Talento orgullo de Colombia*. Bogotá: Colfuturo.
- Comisión Fulbright Colombia (2014).
- Congreso de la República (1992). Ley 30 de 1992 Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, Pub. L. No. 30. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf
- De Wit, H. (2014). Evaluación de la calidad de la internacionalización en el marco de la acreditación. En Téllez, F. & Romero, D. (Eds.), *Encuentros Regionales 2013. Importancia y calidad de los procesos de internacionalización de las IES en el marco de la acreditación* (págs. 17- 21). Bogotá: Secab-Publicaciones.
- Fundación Carolina. (2013). *Sistema de gestión Fundación Carolina*
- Gartner, M. L. (2014). La internacionalización en los procesos educativos de la educación superior. En F. Téllez, & D. Romero C (Eds.), *Encuentros Regionales 2013. Importancia y calidad de los procesos de internacionalización de las IES en el marco de la acreditación* (pp.21- 24). Bogotá: Secab-Publicaciones.

- Hudzik, J., & Stohl, M. (2009). Modelling assessment of the outcomes and impacts of internationalisation. En EAIE, *Measuring success in the internationalization of higher education* (págs. 9- 22).
- Hudzik, J., & McCarthy, J. (2012). *Leading comprehensive internationalization: strategy and tactics for action*. NAFSA.
- Icetex. (2014). Información reportada por el Icetex. Bogotá.
- Inqaahe. (2012). *Review of CNA*. Recuperado de <http://inqaahe.org/main/professional-development/reviews-53/inqaahe-review-reports>
- Jaramillo, I. C. (2003). La internacionalización de la educación superior y su dinámica en Colombia. *LCSHD paper series No. 82*.
- Knight, J. (2006). Internationalization of higher education: new directions, new challenges. *IAU Global Survey Report*, 41-42.
- MEN, & CCYK. (2013a). *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. Informe final* (Informe final de proyecto) Bogotá.
- MEN, & CCYK. (2013b). *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 5. Análisis cruzado de información recolectada en la encuesta* (Anexo) (p. 86). Bogotá.
- MEN, & CCYK. (2013c). *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. (2013). *Estado del arte del sistema nacional de acreditación e identificación de rutas y tópicos de investigación y profundización para el mejoramiento de las condiciones de calidad*. Bogotá: Secab-Publicaciones.
- Molano, M., & Anzola, G. (2014). Internacionalización de la educación superior: una mediación para la calidad. En F. Téllez, & D. Romero (Ed.), *Encuentros Regionales 2013. Importancia y calidad de los procesos de internacionalización de las IES en el marco de la acreditación* (págs. 25- 28). Bogotá: Secab-Publicaciones.
- OECD. (1999). *Quality and internationalization in higher education*. Paris.

- OECD. (2010). *Education at glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.
- OECD. (2013). *Education at glance: 2013 indicators*. Recuperado de [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)
- Pol, P. (2011). Global and regional trends in internationalisation- threat to our improvement of quality? *Inqaah- ENQA seminar: internationalisation and quality assurance. Connecting European and global experiences*. (pp. 23- 31). Bruselas: Inqaah.
- Scheele, J. (2009). Recuperado el 01 de Julio de 2014, de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_JScheele.pdf
- Sebastián, J. (2002). La dimensión internacional en los procesos de evaluación y acreditación de la Educación Superior. *Primer seminario internacional: educación superior, calidad y acreditación*. Cartagena, Colombia: Consejo Nacional de Acreditación.
- Téllez, F., & Romero, D. (Eds.) (2014). *Encuentros Regionales 2013. Importancia y calidad de los procesos de internacionalización de las IES en el marco de la acreditación*. Bogotá: Secab-Publicaciones.
- Woodhouse, D. (2004a). Desarrollo global del aseguramiento de la calidad. *Revista calidad en la educación*, 17-36.
- Woodhouse, D. (2004b). The quality of quality assurance agencies. *Quality in higher education*, 77-87.
- Woodhouse, D. (2009). Quality and quality assurance. En OECD, *Quality and internationalisation in higher education* (págs. 29- 44). Paris: OECD Publications.

CAPÍTULO 4

Política y gestión de la internacionalización de la educación superior en Colombia

Giovanni Anzola-Pardo¹, Ana María Arango Murcia²,
Javier Cañón Pinto³, Victoria Cruz de Medina⁴,
Sandra Juliana Toro Hoyos⁵, Jeannette Vélez Ramírez⁶.

Resumen

El presente capítulo describe y analiza aspectos que inciden en la definición de la política para la internacionalización de la educación superior y en la implementación que de ella hacen las instituciones colombianas. Los autores parten de una revisión de mecanismos de apoyo a la internacionalización de la educación y de la ciencia, tecnología e innovación (CT+I) reseñados en documentos de política del orden estatal, en los que se trata de configurar la gobernanza de la internacionalización de la educación superior en Colombia, y ofrecen algunos ejemplos de política en el contexto internacional. A nivel institucional, el capítulo ofrece un marco teórico de la gestión de la internacionalización en instituciones de educación superior (IES) y presenta un análisis de las tendencias y del estado de la gestión de la internacionalización, basado en el Estudio sobre la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia, realizado en 2013 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Campaña *Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK)*. Finalmente, se proponen unas recomendaciones para la evaluación y construcción de indicadores de la gestión institucional de la internacionalización en las IES.

Palabras clave: internacionalización, gestión, instituciones de educación superior, políticas institucionales, política pública, gobernanza.

¹ Jefe Oficina de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales - Universidad de La Salle

² Directora de la Oficina de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales - Universidad Santo Tomás

³ Coordinador de la Oficina de Internacionalización del Departamento Administrativo de Ciencia y Tecnología - Colciencias

⁴ Directora de Relaciones Internacionales - Universidad de La Sabana

⁵ Directora Oficina de Relaciones Internacionales - Universidad del Valle

⁶ Canciller de la Universidad del Rosario

Política y gobernanza de la internacionalización de la educación superior en Colombia

Perspectivas de la política de internacionalización en Colombia

En la segunda década del milenio, como lo demuestra el Estudio sobre la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia realizado en 2013 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la campaña *Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK)*, las IES colombianas han emprendido de manera decidida la definición de sus políticas institucionales de internacionalización, en las que se refleja una tendencia a la alineación con políticas nacionales, sectoriales y regionales, así como también con las agendas internacionales en las que se ha inscrito el país.

De la misma manera, hay una fuerte tendencia a la coordinación interinstitucional entre los actores del sistema que tienen que ver con la internacionalización de la educación superior. Es así como en los planes estratégicos de entidades del gobierno central se vienen apoyando estrategias de internacionalización, tanto de país como de las mismas instituciones, que apuntan a objetivos como: el fortalecimiento de redes para la internacionalización de la educación superior, la promoción internacional de la educación de calidad de Colombia en el exterior y del país como destino educativo y científico, y la inclusión de la educación superior en agendas de política exterior y cooperación internacional para difundir el idioma español como lengua extranjera y la cultura como sector de integración entre las naciones.

Con este panorama se podría decir que Colombia va por buen camino en materia de internacionalización de la educación superior, que hay coherencia en lo discursivo, que se trata como un tema incluyente, pertinente y con la transversalidad que requiere toda estrategia de internacionalización. Pero en realidad este es aún el principio de lo que se podría sugerir para tener un país mucho más integrado, protegido y vinculado a las exigencias de la globalización.

Para ello, un buen principio sería entender por política de internacionalización el conjunto de ideales que aportan desde una institucionalidad, a la resolución de los problemas nacionales y mundiales del sector, al estímulo del desarrollo y la competitividad frente a las exigencias globales, y al entendimiento de culturas frente a la creciente diversidad y asimetría de los pueblos y naciones. Colombia requiere lineamientos básicos que perfilen el quehacer de esta nueva demanda del sector educativo, tanto desde lo público como desde lo institucional. Esto también aplica cuando se asume la naturaleza del país como un factor estratégico y en doble vía, tanto para su relacionamiento internacional, como también para la exaltación de valores propios de su esencia como Nación.

Ahora bien, desde el punto de vista de la gobernanza de la internacionalización de la educación superior, ésta se entiende como la forma en que se articulan los actores que tienen la misión de convertirla en un tema estratégico de país. Históricamente, esto incluye desde las formas más tradicionales, en donde se ha contado con la asesoría de agencias extranjeras de países aliados en el marco de las denominadas relaciones Norte – Sur, hasta la participación de actores no tradicionales, quienes en la actualidad deberían contribuir a las metas planteadas por el país.

En este sentido, se puede afirmar que existen y coexisten las instituciones, pero aún no se ha dado el paso a la coordinación deseada y a la creación de espacios y escenarios de los temas propios que le aporten a la taxonomía de la internacionalización de la educación superior. Colombia está en un momento en el que requiere una gobernanza de la internacionalización de la educación superior más integrada y coordinada, que permita no duplicar esfuerzos sino converger en unas políticas mejor orientadas para el desarrollo del país, idealmente en torno a una política y a una agenda unificadas.

Aportes institucionales a la gobernanza nacional

Para el desarrollo de los conceptos de política y gobernanza de la internacionalización de la educación superior, vale la pena recordar lo discutido en escenarios de política por los que ya ha transitado Colombia.

El documento de prospectiva Visión Colombia II Centenario 2019, publicado en 2006 por la Presidencia de la República, el Departamento Nacional de Planeación (DNP) y el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), identificó como octava y última meta consolidar la proyección internacional de la CT+I. En la fundamentación del documento se afirmaba:

La internacionalización en CT+I es una herramienta ampliamente utilizada por los países para acortar las brechas tecnológicas y cognitivas con relación a los países industrializados. Abarca múltiples aspectos y varias modalidades de operación que conllevan la vinculación a dinámicas internacionales de generación, apropiación y utilización de conocimiento, tales como participar activamente en organismos multilaterales, asumir tareas y responsabilidades en proyectos científicos de gran escala, realizar pasantías en instituciones especializadas, entre otros. Estos procesos implican flujos crecientes de doble vía donde científicos e ingenieros, nacionales y extranjeros, establecen convenios e intercambian información, recursos y posibilidades de formación en materia de CT+I (Presidencia de la República, DNP, Colciencias, 2006: 60).

Por otro lado, el Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) ha aprobado documentos de prospectiva nacional para la educación, la ciencia y la

tecnología, que plantean lineamientos relacionados con la internacionalización del país. Por ejemplo, el documento Conpes 3527, Política Nacional de Competitividad y Productividad, expedido en 2008, confiere una alta importancia a la internacionalización de la CT+I y de la educación superior. Este documento le otorga a Colciencias la responsabilidad de cofinanciar “proyectos de investigación, innovación y formación de alto nivel que contribuyan al surgimiento y desarrollo de los sectores y firmas de -clase mundial- basadas en conocimiento” (Conpes, 2008: 44). En cuanto al ítem de educación y competencias laborales el documento le confiere al Ministerio de Educación Nacional la responsabilidad de estimular la internacionalización de la educación superior mediante la promoción de la educación superior, de acuerdo con los retos que imponen la globalización y la economía del conocimiento, y la promoción del bilingüismo con el fin de crear las competencias comunicativas necesarias en otros idiomas, específicamente en el inglés.

Posteriormente, el documento Conpes 3582 de 2009 estableció la Política Nacional de CT+I. Dicho documento fundamenta la necesidad de una política y de una estrategia especial de internacionalización y cooperación en CT+I cuando indica:

Un sistema cuya tarea medular es el fomento de la ciencia, la tecnología y la innovación para que contribuya al crecimiento económico y a la equidad social, no se enfrenta al desarrollo de las disciplinas científicas de modo aislado del contexto local, sino a las situaciones colombianas concretas que hay que entender y comprender para lograr su cambio, transformación e innovación. Esta nueva perspectiva obliga a adoptar políticas relativas a la internacionalización y la cooperación internacional focalizadas y con un orden y prioridad que se basa en las ofertas del mercado científico y tecnológico internacional en relación con las necesidades, potencialidades y los vínculos existentes que se juzguen exitosos y pertinentes para el desarrollo de la política colombiana de investigación e innovación (Conpes, 2009: 34).

El 30 de septiembre de 2009, en la Mesa de Internacionalización organizada por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y el MEN, se realizaron algunas reflexiones en torno a la pregunta ¿nos Internacionalizamos o nos internacionalizan?, la cual se refería precisamente a la pertinencia de la internacionalización en Colombia. Esta reflexión la retoma el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 cuando cita el discurso de posesión del presidente de Colombia, Juan Manuel Santos, en su primer mandato, en el que destaca la diferencia entre “globalizarse” y “saberse globalizar” (Ley 1450, 2011). En este mismo documento se establece la necesidad de fomentar la internacionalización de la educación superior (Ley 1450, 2011).

A su turno, el MEN incluyó dentro del Plan Sectorial de Educación 2010-2014 dos objetivos estratégicos que hacen referencia a la internacionalización de la educación superior. Uno de ellos es el objetivo 4, que habla de educar con pertinencia

e incorporar innovación en la educación, para lo cual asigna el 3% del presupuesto del MEN. Este objetivo también incluye el fomento a la internacionalización y el fortalecimiento del desarrollo de competencias en lengua extranjera, para lo cual se ha diseñado un plan de acción que comprende: el diseño de programas de asesoramiento a las instituciones sobre el refuerzo de las estrategias de internacionalización; la promoción de la educación superior colombiana en el exterior, especialmente en el ámbito regional; y el establecimiento de alianzas internacionales para fortalecer las políticas nacionales.

Otro objetivo del Plan Sectorial que remite al tema de la internacionalización es el número 2, en el cual se ordena mejorar la calidad de la educación en todos los niveles. Dentro de este objetivo se desarrollan las estrategias de creación y fortalecimiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Para su desarrollo, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), en enero de 2013, estableció la visibilidad nacional e internacional como factor independiente dentro de los lineamientos de acreditación de programas de pregrado (factor 5.5, características 27 y 28) (CNA, 2013a: 37). Una situación similar ocurrió en el segundo semestre de 2013 cuando socializó un borrador de los lineamientos para la acreditación institucional (factor 6.5 características 14 y 15) haciendo énfasis en el tema de impacto de la internacionalización (CNA, 2013: 31-32). Debe aclararse que antes de estas modificaciones la internacionalización ya se encontraba incluida dentro de algunos factores, sin embargo no de manera independiente ni con un énfasis en la medición del impacto.

Continuando con la revisión de documentos de política, el Conpes 3678 de 2010, titulado Política de Transformación Productiva: un Modelo de Desarrollo Sectorial para Colombia, plantea la necesidad de fortalecer la formación de recurso humano con base en la internacionalización y en las tendencias de los sectores de energía eléctrica, bienes y servicios conexos, software y tecnologías de la información. Así mismo hace énfasis en bilingüismo e internacionalización empresarial (Conpes, 2010a).

Por su parte, el Conpes 3674 de 2010, denominado Lineamientos de Política para el Fortalecimiento del Sistema de Formación de Capital Humano, creó una subcomisión ministerial e interinstitucional de gobierno para que diseñe e implemente un plan de acción que permita la estandarización y homologación de la clasificación nacional e internacional de ocupaciones y la homologación de las titulaciones en términos de competencias laborales. Se esperaría que los resultados de estos compromisos permitan conocer cuál es el recurso humano que necesitará el país en los próximos años para saber también cómo podremos usar mejor los recursos nacionales e internacionales de formación superior, técnica y tecnológica del recurso humano (Conpes, 2010b).

Las entidades de gobierno en general han avanzado en sus compromisos, pero los recursos presupuestales que asigna el país siguen siendo insuficientes. Colcien-

cias viene invirtiendo un promedio anual de \$121.250 millones de pesos en internacionalización de la CT+I en los últimos 5 años, sin embargo en la planeación presupuestal que se proyectó en el documento Visión Colombia II Centenario 2019, se planteó que para 2019 el país debería invertir \$6.596.189 millones de pesos de 2006, con el objetivo de lograr la Meta 8 “consolidar la proyección internacional de la CT+I” (Presidencia de la República, DNP, Colciencias, 2006: 57), Esto significa que el país debería invertir en promedio, aproximadamente, \$507.399 millones anuales para el tema de internacionalización, según la estrategia planteada en Visión Colombia II Centenario 2019, la cual fue proyectada a trece años.

El monto arriba mencionado resulta ser incluso mayor al total del presupuesto anual con el que cuenta Colciencias en la actualidad. A ocho años de lanzada la estrategia, todavía no se alcanza ni el 24% de la inversión recomendada en internacionalización. Esto se relaciona con el hecho de que el presupuesto calculado para Colciencias por Visión Colombia II Centenario 2019 era cuatro veces superior al que en realidad se le viene asignando a la entidad rectora del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI).

Por supuesto es necesario realizar una indagación mucho más rigurosa y exacta de lo que otras agencias estatales, universidades públicas, centros de investigación y otros actores públicos o mixtos están invirtiendo en internacionalización de la CT+I y rastrear lo que cada uno de estos actores apalanca en recursos de cooperación internacional. Estos esfuerzos se evidencian cada vez más, según lo que nos indican las cifras de publicación y copublicación internacional registradas en ISI Web of Science y Scopus.

Igualmente, se podría averiguar más sobre lo que el sector privado está invirtiendo en internacionalización de la CT+I, que de acuerdo al documento Visión Colombia II Centenario 2019 debería realizar un aporte del 63% del presupuesto total en CT+I (Presidencia de la República, DNP, Colciencias, 2006: 59). En este punto debe rescatarse el gran esfuerzo que vienen haciendo principalmente las universidades privadas que han decidido centrar sus objetivos en la investigación. Dentro de los otros sectores a indagar estaría el empresarial, sin embargo y con toda la participación mencionada, es bastante probable que con dichos montos no se estén alcanzando a cumplir las metas, a 8 años de expedida la Visión Colombia II Centenario 2019.

Las políticas de internacionalización de la investigación desde y para las IES resultan fundamentales. Por una parte son las IES las que vienen produciendo más del 70% del conocimiento científico del país y, por otra parte, los datos muestran que alrededor del 49% de toda la producción científica colombiana registrada en publicaciones indexadas en las últimas décadas es realizada en colaboración internacional (Scimago Group, 2012: 20). En este sentido se puede decir que son principalmente las universidades las que desarrollan la cooperación internacio-

nal en investigación y desarrollo (I+D). Entre más se invierta en cooperación internacional en investigación, mayor y mejor será la calidad y el impacto de la investigación desarrollada.

Otro factor fundamental para las universidades, sobre todo para aquellas ubicadas en lugares distintos a los distritos capitales, debe ser la vinculación de su capacidad investigativa y de sus redes internacionales con el desarrollo regional. Es necesario que las gobernaciones permitan que las IES lideren proyectos en conjunto con las empresas, ya que actualmente los presupuestos más importantes de CT+I están disponibles en el Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Sistema General de Regalías, establecido por la Ley 1530 de 2012. Este fondo permite invertir recursos que tienen la potencialidad de apalancar contrapartidas internacionales, replicando por ejemplo los mecanismos que le han permitido a Colciencias apoyar la internacionalización de la CT+I.

Para finalizar, es bueno hacer algunas reflexiones tras la necesidad de definir una política nacional de internacionalización para la educación superior, la ciencia y la tecnología ¿En qué áreas del conocimiento Colombia necesita formar más doctores? ¿Existe suficiente oferta de esas áreas en el país? ¿En qué temas clave de desarrollo mundial no se tiene oferta en el país? ¿Qué líneas de investigación requieren ser fortalecidas mediante la transferencia de conocimiento? ¿Cuáles son las agendas científicas y tecnológicas bilaterales de Colombia con otros países u organismos multilaterales y cuáles son las áreas clave dentro de ellas? ¿Cuáles áreas científicas y tecnológicas colombianas deben ser desarrolladas prioritariamente con el fin de identificar entidades de investigación internacionales con las que se debe colaborar? ¿A qué infraestructura de investigación de difícil acceso para el país se puede acceder vía cooperación internacional? ¿Cómo está colaborando la educación superior para resolver los quince desafíos mundiales⁷ y los ocho objetivos de desarrollo del milenio⁸? ¿Cuáles son las competencias interculturales e internacionales que deben construirse en los estudiantes y profesores?

Si bien en Colombia actualmente no existe una política nacional unificada de internacionalización, el papel de las IES sería fundamental al constituirse en los actores y ejecutores tanto en el sector de la educación superior como en el de la CT+I. En dichos sectores se pueden encontrar algunos lineamientos y disposiciones de política pública fragmentados, que son relativos a la internacionalización y que podrían considerarse para establecer una política más robusta.

⁷ The Millennium Project, Global Future Studies and Research. En: <http://www.millennium-project.org/millennium/challenges.html>

⁸ <http://www.un.org/es/millenniumgoals/>

Política de internacionalización: una revisión de las experiencias internacionales

Para abordar este tema de manera sintética, en la Tabla 4.1 se presenta un resumen de las políticas o estrategias que han adoptado algunos países para internacionalizar su educación superior.

Tabla 4.1 Política de internacionalización de la educación superior

Europa		
Los países europeos en su mayoría desarrollan la internacionalización de la educación superior como una política que incluye diferentes medidas y estrategias, apoyadas por sus gobiernos y agencias		
País	Política	Agencias de cooperación relacionadas
Alemania	La estrategia de internacionalización alemana está integrada con las políticas de comercio, cultura y desarrollo internacional, lo cual genera mayor eficacia en una política de internacionalización.	Servicio Alemán de Intercambio Académico Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD) http://www.daad.de/en/index.html
Francia	No cuenta con una política de internacionalización. El Departamento Europeo de Asuntos Exteriores tiene como objetivo generar mayor conciencia frente a la movilidad estudiantil internacional. Por tal motivo, la agencia nacional para la promoción de la educación superior francesa en el exterior, Campus France, promueve información de intercambio con sus representantes en diferentes países e implementa estrategias que fomentan la movilidad estudiantil y la cooperación en educación superior e investigación.	Campus France http://www.campusfrance.org
Holanda	El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia adoptó una estrategia de internacionalización donde se fomenta una mejora de la calidad en el sistema de educación, con fines de generar una mayor movilidad académica que fortalezca el perfil internacional de las universidades y los institutos de investigación. Nuffic aparece como la institución de apoyo al desarrollo de la estrategia.	Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (Nuffic) http://www.nuffic.nl
Reino Unido	La estrategia de internacionalización es un componente muy importante de la educación en el Reino Unido, por tal motivo se reconoce que el éxito de la misma está vinculado al reconocimiento de las instituciones inglesas a nivel internacional. Las instituciones de educación superior trabajan de la mano con los gobiernos, para crear cooperación y socios internacionales.	The British Council http://www.britishcouncil.org/
Rusia	El gobierno ruso formuló como metas de internacionalización de la educación superior: incrementar la calidad, promover la competitividad de las IES rusas en los mercados locales y globales y promover la participación rusa en los procesos globales de educación.	National Information Centre on Academic Recognition and Mobility (Nicarm) http://www.russianenic.ru/english/index.html
Suiza	La política de educación e investigación, dentro de la que se encuentra incluida la internacionalización, está orientada a garantizar y mejorar la calidad de las instituciones de educación superior, aumentando así la competitividad y el crecimiento. Suiza ha integrado la estrategia de internacionalización con su estrategia bilateral de cooperación e investigación.	Programa Suizo de Cooperación al Desarrollo Económico http://www.eda.admin.ch/

Europa		
Unión Europea	Las políticas independientes de internacionalización de la educación superior y la investigación de cada uno de los países está respaldada por una estrategia regional reflejada en los documentos: <i>Enhancing and Focusing EU International Cooperation in Research and Innovation: A Strategic Approach</i> (European Commission, 2012), y <i>European Higher Education in the World</i> (European Commission, 2013). En ellas se deja claro que toda la cooperación que se realice debe mejorar la competitividad europea.	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (Eacea) http://eacea.ec.europa.eu/

Norte América*		
La internacionalización es considerada como un elemento de competitividad que genera desarrollo sostenible a nivel nacional. Es por esta razón que se fomentan estrategias que se encuentran vinculadas a distintos ministerios, como el Ministerio de Comercio y el Ministerio de Relaciones Exteriores		
País	Política	Agencias de cooperación relacionadas
Canadá	A pesar de no contar con un ministerio central de educación, en 2011 el gobierno de Canadá, en conjunto con los gobiernos regionales, decidió construir una estrategia de internacionalización de la educación para el país. Dicha estrategia depende actualmente de los ministerios de comercio y de relaciones exteriores. Está contenida en el informe <i>International Education: Key Driver of Canada's Future Prosperity</i> , (Advisory Panel on Canada's International Education Strategy, 2012) que contiene 14 puntos de acción, uno de los cuales incluye la formación académica de los migrantes con alto impacto en el desarrollo nacional. El informe también presenta la estrategia <i>Edu-Canada</i> , marca nacional de educación que busca implementar la cooperación académica bilateral, el uso del currículo canadiense en otros países y el fomento de la movilidad estudiantil para atraer a los mejores talentos.	Canadian Bureau for International Education (CBIE) http://www.cbie.ca/index_e.htm Foreign Affairs and International Trade Canada http://www.international.gc.ca/education/index.aspx?lang=eng Canadian Education Center Network (CEC) http://www.studycanada.ca/cecnetwork.htm
Estados Unidos	El país no cuenta con una política nacional de internacionalización de la educación superior. Sin embargo, en los últimos años 23 Estados han presentado propuestas legislativas al respecto. En 2010 se estableció un programa que busca doblar el número de estudiantes denominado <i>100.000 K Strong</i> . El programa fue diseñado para varias regiones, entre ellas la región de las Américas, y pretende fomentar y promover acuerdos entre universidades de los Estados Unidos y de la región específica con la que se quiere cooperar. (Ver el documento en: http://www.nafsa.org/Explore_International_Education/Advocacy_And_Public_Policy/State_Level_Initiatives/State-level_International_Education_Resolutions/#Minnesota).	American International Education Foundation (AIEF) http://www.aief-usa.org Institute of International Education (IIE) http://www.ii.org International Education Service (IES) http://ies-ed.com/html/index.html Nafsa http://www.nafsa.org

* En esta clasificación, México se registra en el cuadro correspondiente a la región de América Latina

Asia		
<p>La mayoría de países asiáticos no cuenta con una política clara de internacionalización. Sin embargo los gobiernos ofrecen una variada oferta de becas que promueven el intercambio académico y la implementación de una segunda lengua en los programas ofrecidos. El intercambio de conocimiento se centra en los países islámicos. Algunos países le han apostado a convertirse en un <i>hub</i> de educación</p>		
País	Política	Agencias de cooperación relacionadas
Australia	<p>En 2010 el Consejo de Gobiernos Australianos publicó su política para estudiantes internacionales, la cual está encaminada a asegurar a los estudiantes una experiencia de alta calidad. La política tiene 4 puntos claves: asegurar el bienestar de los estudiantes extranjeros, la calidad en la educación superior, la protección al consumidor y ofrecer mejor información a los estudiantes extranjeros.</p>	<p>Australia Education International (AEI) IDP Education Australia www.idp.com</p>
Corea del Sur	<p>En 2004 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología creó el programa de estudios para promover la internacionalización como mecanismo para aumentar la competitividad del país y trabajar por una sociedad del conocimiento. Una de las principales herramientas de internacionalización del gobierno coreano ha sido el ofrecimiento de becas a sus estudiantes, con el compromiso de que una vez terminados sus estudios, regresen a su país para poner en práctica el conocimiento adquirido en el extranjero y sirvan de intermediarios para generar nuevas relaciones entre los países. Complementando las políticas del gobierno, la mayoría de instituciones está trabajando en la internacionalización del currículo, el fortalecimiento de la planta docente y la movilidad estudiantil, así como en la implementación de cursos dictados en inglés.</p>	<p>National Institute for International Education (Niied) http://www.niied.go.kr</p>
China	<p>El Ministerio de Educación de China estableció la internacionalización de la educación como prioridad y creó el Proyecto 211, conformado por 106 universidades, las cuales buscarán formar una élite que esté en capacidad de desarrollar un proyecto social y económico nacional. El proyecto también busca crear centros de investigación de talla mundial. El gobierno fijó una meta de formación de doctorandos en el exterior, ha adaptado sus programas académicos para que puedan ser tomados por estudiantes extranjeros e invitado a instituciones universitarias para que establezcan sus campus en China. También ha firmado 34 acuerdos de reconocimiento de títulos con diferentes países y cuenta con un amplio programa de becas.</p>	<p>Department of International Cooperation and Exchanges http://www.moe.edu.cn/english/international_1.htm Confucius Institute Headquarters (Hanban) http://english.hanban.org/index.htm</p>
India	<p>Desde 2002 se estableció un programa de intercambio bilateral y a partir de 2007 se establecieron programas trilaterales, donde se involucran estudiantes, docentes e investigadores. En la revisión realizada no se encontró una política concreta. La Comisión Nacional del Conocimiento invitó al gobierno a centrarse en los siguientes temas: acceso a la educación, desarrollo del currículo, compatibilidad internacional del currículo, estructuración de las metas e innovación en la investigación.</p>	<p>University Grants Commission (UGC) www.ugc.ac.in</p>
Malasia	<p>La internacionalización de la educación superior es uno de los 5 objetivos del Ministerio de Educación de Malasia. La estrategia plantea de metas al 2020, en materia de formación del recurso humano, creación de centros de excelencia, aumento de número de investigadores y estudiantes extranjeros, y el fortalecimiento de universidades de investigación. Como áreas geográficas prioritarias, la estrategia considera: China, Indonesia y Emiratos Árabes. Los países vecinos y los del Oriente Medio son socios importantes debido a similitudes religiosas. En 2010 el gobierno anunció cuatro áreas importantes de estudio para los estudiantes extranjeros: finanzas islámicas, ingeniería avanzada, hospitalidad y ciencias de la salud.</p>	<p>Departamento de Educación Privada, Ministerio de Educación de Malasia (DPE) www.studymalaysia.com/education</p>

Singapur	La estrategia de Singapur consiste en promocionarse como el principal centro regional de excelencia en educación superior del Sudeste Asiático. Para ello, el gobierno y la oficina de desarrollo económico incentivan a las universidades a especializarse en determinadas áreas y se fomentan estudios impartidos por más de una institución, con el objetivo de promover el intercambio de conocimiento y el desarrollo económico a través de la inversión extranjera. Esto implica la atracción de investigadores y la creación de institutos de investigación.	Singapore Education (SE) www.singaporeedu.gov.sg
Taiwán	La principal herramienta de internacionalización del gobierno de Taiwán es el ofrecimiento de una variada oferta de becas para estudios en el exterior. Las IES han acompañado este proceso por medio del incremento de programas ofrecidos en inglés. En un esfuerzo conjunto entre gobierno y universidades, se han suscrito acuerdos bilaterales que permiten al estudiante realizar intercambios internacionales.	Ministry of Education Republic of China (Taiwan) http://english.moe.gov.tw/
Tailandia	El gobierno tailandés no presenta una política clara de internacionalización, aunque sí un variado sistema de becas. El gobierno afirma que estas iniciativas tienen que ser apoyadas por las instituciones, implementando los estándares internacionales en sus modelos educativos. La meta más importante para el gobierno es convertirse en un centro de desarrollo, formación y capacitación de educación para la región del Sudeste Asiático.	Office of the Higher Education Commission. Ministry of Education of Thailand http://inter.mua.go.th
Vietnam	El país no cuenta con una política específica de internacionalización, sin embargo el gobierno ha tomado medidas que fomentan el intercambio académico por medio de una variada oferta de becas para estudios en el extranjero. Adicionalmente, el gobierno ha encaminado sus esfuerzos en generar vínculos internacionales por medio de la firma de tratados y convenios.	Ministry of Education and Training http://www.moet.gov.vn

África

Egipto	El gobierno egipcio ha empezado a implementar un plan de desarrollo para fortalecer el sistema nacional de educación y de investigación, particularmente en las áreas de ciencias médicas, ingenierías y tecnologías. La política de internacionalización gira en torno a atraer más estudiantes extranjeros a Egipto especialmente del Medio Oriente, África y otros países islámicos	Ministry of Education Arab Republic of Egypt http://portal.moe.gov.eg/SiteCollectionDocuments/english/1english.htm
--------	--	---

América Latina		
La mayoría de gobiernos latinoamericanos cuenta con políticas de internacionalización basadas en programas de becas y firmas de convenios de reconocimiento mutuo de títulos. Los gobiernos buscan unir sus esfuerzos para lograr un espacio común de educación, vinculado con las organizaciones regionales existentes como Mercosur y Unesco.		
País	Política	Agentes Participantes
Argentina	El gobierno de Argentina cuenta con un programa de internacionalización de la educación superior y la cooperación internacional. El objetivo general es maximizar el aprovechamiento de las oportunidades que el mundo de la cooperación educativa y académica ofrece en el ámbito nacional, regional e internacional. En el ámbito nacional, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), por medio de la Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales (Redicum), conduce todas las iniciativas y necesidades de las instituciones en materia de internacionalización. Así mismo, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología estableció la resolución 1523/90 que regula los cupos de los estudiantes extranjeros en las instituciones. Las acciones de cooperación bilateral tienen como eje estratégico la cooperación con los países de América Latina, el cual se complementa con un eje multicultural que se centra en organizaciones como Mercosur y Unasur.	<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Oficina de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación Secretaría de Política Universitaria Redicum Consejo Nacional Interuniversitario Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria Study in Argentina
Brasil	Brasil es uno de los países latinoamericanos que ha mostrado mayor interés en la internacionalización de la educación. Esta iniciativa está ligada a la política exterior desarrollada por los gobiernos recientes, mediante la cual se busca insertar a Brasil como un actor fundamental en el escenario internacional. De esta manera, existen organismos especializados en fomentar y promocionar la educación brasileña en la región y en el mundo, por medio de programas de movilidad estudiantil que conceden becas a estudiantes extranjeros. El gobierno ha establecido dos programas (PEC-PG y PEC-G) que promueven el intercambio de conocimiento y el manejo de una segunda lengua. Así mismo, existen organismos encargados de establecer normas de reconocimiento y validez de títulos de posgrado y pregrado como lo es el Consejo Nacional de Educación.	<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación Ministerio de Ciencia y Tecnología Ministerio de Relaciones Exteriores División de Asuntos Educativos Redes de Autoridades Universitarias Consejo Nacional de Educación Agencia Brasileira de Cooperação (ABC)
Chile	El gobierno chileno centra su política de internacionalización en la firma de acuerdos de reconocimiento mutuo de títulos, en la oferta de becas y en el fomento de colaboraciones internacionales para el intercambio de conocimiento e investigación. El gobierno cuenta con la Agencia de Cooperación Internacional (AGCI), la cual ofrece toda la información necesaria para un estudiante internacional. Como iniciativas de apoyo a la internacionalización se han firmado los siguientes acuerdos: 1) Acuerdo de Mar de Plata, que favorece el reconocimiento mutuo de títulos, diplomas y grados de Educación Superior en la región. Este acuerdo se constituye en un elemento fundamental para el desarrollo del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, 2) Acuerdo de Reconocimiento de Títulos con Argentina, firmado entre los ministerios de educación de ambos países el 16 de marzo de 2012.	<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación Ministerio del Interior Ministerio de Relaciones Internacionales Agencia de Cooperación Internacional Consejo de Educación Superior Comisión Nacional de Acreditación Comisión Nacional para Investigación, Tecnológica y Científica Comisión de Relaciones Internacionales del Consejo de Rectores
Colombia	La internacionalización de la educación superior es una prioridad establecida en Colombia por la Ley 30 de 1992, mediante la cual se crean organismos que fomentan y regulan la promoción de la educación en el ámbito internacional. Recientemente, la internacionalización se identificó como una prioridad en la Plan Sectorial 2011- 2014 (Ministerio de Educación Nacional 2011: 81), lo cual ha motivado a que las instituciones educativas establezcan esta práctica dentro de sus prioridades. El gobierno colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional, ha implementado un proyecto para promover la internacionalización, el cual se compone de tres actividades fundamentales: asesoramiento a las IES sobre estrategias de internacionalización, promoción de la educación superior colombiana en el exterior y establecimiento de alianzas estratégicas que fortalezcan las políticas nacionales.	<ul style="list-style-type: none"> Ministerio de Educación Nacional Colciencias Icetex Consejo Nacional de Acreditación Ministerio de Relaciones Exteriores Ministerio de Comercio, Industria y Turismo Proexport Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia (APC)

<p>México</p>	<p>La estrategia de internacionalización de la educación superior fue creada en el Plan Nacional de Educación 2007-2012. Este plan tiene cinco objetivos fundamentales: incorporar la dimensión internacional en los programas y actividades de las IES, promover un reconocimiento de créditos con universidades extranjeras de alta calidad, apoyar proyectos y acciones que promuevan la cooperación y el intercambio académico, participar de manera activa en la construcción de un espacio común de educación superior latinoamericano y promover convenios de reconocimiento mutuo de títulos. En el año 2014, la Secretaría de Educación Pública promueve el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior, en el cual se realizan proyectos estratégicos dirigidos a consolidar la calidad de la educación con el fin de promover un mayor nivel de internacionalización en las instituciones de educación superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaría de Relaciones Exteriores • Secretaría de Educación Pública • Consejo Nacional para Ciencia y Tecnología • Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) • Federación Mexicana de Instituciones Privadas de Educación Superior (Fimpes) • Asociación Mexicana para Educación Internacional (Ampei) • Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Amexcid)
----------------------	--	--

Centroamérica

La mayoría de políticas en los países centroamericanos están ligadas a procesos de regionalización, por tal motivo los órganos supranacionales existentes tienen una gran influencia en el apoyo y fomento de los procesos de internacionalización de las instituciones de educación superior

País	Política	Agentes Participantes
<p>Costa Rica</p>	<p>Costa Rica es uno de los países cuyo sistema educativo ha implementado una serie de iniciativas en materia de internacionalización como son: la alta calidad de las carreras universitarias, la movilidad académica y laboral, los procesos de certificación y reconocimiento de títulos, entre otros. Es importante mencionar que existen algunas instituciones con una alta proyección internacional como la Escuela de Agricultura de la Región Tropical Húmeda (Earth), creada en 1990; la Universidad para la Paz, fundada por la Asamblea General de la ONU en 1980; el Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (Catie), establecido en el 1973 con el apoyo del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA); y el Instituto Centroamericano de Administración de Empresas (Incae), creado en el 1964, con el apoyo de la Harvard Business School. Adicionalmente existe el Consejo Superior Universitario Centroamericano, el cual tiene como misión promover el desarrollo de las universidades a través de la cooperación y el trabajo en conjunto con la sociedad y el Estado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación • Consejo Superior Universitario Centroamericano (Csuca) • Consejo Nacional de Rectores (Conare) • Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (Sinaes) • Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Sicevae). • Sistema de Carreras y Postgrados Regionales Centroamericanos (Sicar)
<p>El Salvador</p>	<p>La internacionalización es un aspecto que se encuentra considerado en la Ley de Educación Superior del año 1995. Dicha ley estipula la necesidad de incorporar pares evaluadores internacionales así como el intercambio de experiencias de evaluación de las instituciones de educación superior de la región centroamericana. Los procesos de internacionalización se enfocan en la región centroamericana con el objetivo de crear un espacio de educación regional que fomente el reconocimiento de títulos, la implementación de dobles titulaciones y la movilidad académica en los niveles más altos de la educación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación • Dirección Nacional de Educación Superior • Comisión de Acreditación de la Calidad Académica • Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Sicevae). • Sistema de Carreras y Postgrados Regionales Centroamericanos (Sicar)
<p>Guatemala</p>	<p>La apertura comercial es uno de los objetivos principales en Guatemala. La educación superior hace parte de este proceso, razón por la cual el país ha iniciado un proceso de internacionalización mediante actividades como la movilidad estudiantil y la suscripción de tratados de reconocimiento mutuo de títulos. Para apoyar este proceso los gobiernos centroamericanos han creado el Sicevae, sistema que está orientado a fomentar y desarrollar de forma colectiva una cultura de autoevaluación y búsqueda de la calidad en las universidades participantes, contribuyendo de esta forma al fortalecimiento de las instituciones en sus procesos de internacionalización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación • Consejo Superior Universitario de la Universidad de San Carlos de Guatemala • Consejo de Educación Privada Superior CEPS • Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Privada Superior (SINADEPS) • Consejo Superior Universitario Centroamericano CSUCA

Nicaragua	El aspecto internacional de la educación superior se encuentra vinculado a la Ley de Educación Superior de 1994, donde se establece que uno de los principales objetivos de las IES es capacitar al educando para promover el desarrollo y fortalecer las condiciones de independencia nacional en el marco de los procesos de integración regional y las relaciones internacionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación • Consejo Nacional de Universidades (CNU) • Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Sicevae) • Sistema de Carreras y Postgrados Regionales Centroamericanos (Sicar)
Honduras	La internacionalización es un aspecto mencionado en la Ley Fundamental de Educación de la República de Honduras. Dicha Ley define el aspecto internacional de la educación como la necesidad de establecer lazos de cooperación e integración entre las personas e instituciones educativas en diferentes lugares del mundo. Lo anterior se realiza a través de las siguientes actividades: movilidad de personas, conocimientos y programas, transferencia de tecnologías e internacionalización e interculturalidad de los procesos de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación • Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA) • Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) • Consejo Superior Universitario Centroamericano (Csuca)

Fuente: elaboración propia a partir de Becker y Kolster (2012); Beneitone et al. (2007); De Wit et al. (2005); Estrada y Luna (2004); Gornitzka, Gulbrandsen y Trondal (2003); y Knight (2011).

A partir de la Tabla 4.1 se identifican algunos puntos que servirían de referencia para desarrollar buenas prácticas de políticas para la internacionalización de la educación superior:

- La promoción de la educación superior y la CT+I, es parte de los fines de política exterior, tanto a nivel de bloque geográfico, como de las propias naciones que lo conforman (ver caso Europa).
- Existen agencias tradicionales para la cooperación y la educación internacional que se fortalecen presupuestalmente con fondos de diversos sectores del país. Cada fondo aporta al mismo objetivo.
- A pesar de que en algunos países existe una institucionalidad adecuada para su integración con el mundo, basada en mecanismos que privilegian la educación superior y la CT+I, es importante analizar también prácticas de internacionalización hacia el interior de los países. Estas prácticas permiten apreciar una internacionalización altamente descentralizada, la cual podría estimular la inversión de recursos por parte de empresas y sectores productivos que demandan un tipo de conocimiento específico.
- La internacionalización de la educación superior se vincula también con criterios de competitividad y visión futura de país, a través de ejercicios prospectivos, de largo plazo, que la analizan como un renglón de ingresos económicos.
- La internacionalización de la educación superior guarda un estrecho vínculo con los ideales de cooperación y solidaridad, y se constituye también en un ins-

trumento relevante para implementar la estrategia diplomática de los países mediante la triangulación y la ayuda al desarrollo.

- Los países enfocan la internacionalización de la educación superior en el mejoramiento de la calidad, el reconocimiento de títulos, el trabajo basado en redes internacionales y el fortalecimiento institucional y universitario para propiciar la movilidad y la circulación de talentos.

La gestión de la internacionalización en las IES: algunas aproximaciones conceptuales

Desde la década de los 90, y a partir del evidente proceso de globalización de la economía y los servicios, se habló de la necesidad de contar con una educación internacional, internacionalista y transfronteriza que preparara ciudadanos globales. En 1995 la Organización Mundial del Comercio (OMC) promovió el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS, por sus siglas en inglés) (OMC, 1995a) que en 1998 dispuso que el conocimiento y la educación eran servicios privatizables y comerciables por las leyes del mercado a través de cuatro modos posibles de suministro⁹. En 1995 se expide igualmente el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual Relacionados con el Comercio (Adpic) (OMC, 1995b), otro hito mundial que tendrá implicaciones directas en la educación superior y la investigación durante las décadas siguientes.

Ante esa inminente realidad, las instituciones de educación superior en el mundo reaccionaron reivindicando la educación como un servicio público y un derecho humano, y la transferencia de conocimiento como un proceso que debía ser desarrollado a través de la cooperación internacional. De esta forma, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, auspiciada por Unesco en 1998, planteó:

Deberá concebirse la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior. Las organizaciones intergubernamentales, los organismos donantes y las organizaciones no gubernamentales deberán ampliar su acción para desarrollar proyectos de cooperación inter-universitaria en particular, mediante el hermanamiento de instituciones basado en la solidaridad y la asociación, con objeto de acortar la distancia que separa a países ricos y países menos adelantados en los ámbitos cruciales de la producción y la aplicación de los conocimientos. Cada establecimiento de enseñanza superior deberá prever la creación de una estructura o un mecanismo apropiado para promover y organizar la cooperación internacional (Unesco, 1998).

⁹ Una mayor descripción de los modos de suministro del GATS puede consultarse en http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gatsqa_s.htm

Las instituciones colombianas, , algunas más conscientes que otras, se dieron a la tarea de discutir lo que implicaba la internacionalización desde lo conceptual y también diseñaron diversas estrategias de gestión de la internacionalización e institucionalizaron oficinas o unidades cuya misión consistía en direccionar el proceso de internacionalización.

La definición de mayor acogida en los diferentes estudios sobre internacionalización de la educación superior es la que brinda Jane Knight: “Internacionalización, en los niveles nacionales, sectoriales e institucionales, es definida como el proceso mediante el cual se integra la dimensión internacional, intercultural o global, en el propósito, función o enseñanza de la educación postsecundaria¹⁰ (Knight, 2003: 2).

El experto español Jesús Sebastián define la internacionalización de las universidades, de manera muy similar, como “el proceso de introducción de la dimensión internacional en la cultura y estrategia institucional, en las funciones de la formación, la investigación y la extensión y en la proyección de la oferta y capacidades de la universidad.”(Sebastián, 2005: 3).

Recientemente el profesor John K. Hudzik de la Universidad Estatal de Michigan ofrece una última definición de internacionalización de la educación superior, acuñando el concepto de *comprehensive internationalization* (internacionalización integral):

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 ethos 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. La internacionalización integral no solo afecta toda la vida del campus sino los marcos de referencia externos, las asociaciones y las relaciones de la institución. La reconfiguración global de las economías, los sistemas de comercio, la investigación y la comunicación, así como el impacto de las fuerzas globales sobre la vida local, amplían drásticamente la necesidad de una internacionalización integral y de las motivaciones y propósitos que la impulsan (Hudzik, 2011: 1-2).

Las anteriores definiciones coinciden en que la estrategia de internacionalización debe implementarse transversalmente, tanto en la misión y estructura de la institución como al interior de las tres funciones misionales de la universidad (academia, investigación y extensión o proyección social).

¹⁰ Traducción al español hecha por los autores.

El paradigma de la internacionalización genera evidentemente tensiones en su ejercicio de definición, implementación y evaluación. Entre las resistencias y cuestionamientos más recurrentes encontramos preguntas sobre qué significa para una IES el concepto desde una presunción epistemológica, cómo limitar o vislumbrar sus alcances, cómo articular un ideal institucional, quiénes deben ser parte del proceso y cómo financiar su ejercicio. Dichos elementos se convierten en las premisas de trabajo de grupos colegiados o estamentos académico-administrativos que abordan la internacionalización y determinan la función de los responsables de implementarla.

En cuanto a la forma de cómo hacerlo, la experta Jocelyn Gacel-Ávila comenta:

La internacionalización de la educación superior demanda dos tipos de respuestas: las de carácter burocrático, que tienen como objetivo la integración de la dimensión internacional en la misión y las políticas de desarrollo institucional, y la respuesta meramente académica, que tiene como meta la integración de una dimensión internacional e intercultural en la concepción e institucionalización de los programas académicos y en el ejercicio cotidiano de las funciones sustantivas (Gacel-Ávila, 2000: 119).

Un estudio comparativo entre instituciones de Australia, Canadá, EEUU y Europa le permitió a Knight y de Wit (1995) concluir que para visibilizar e institucionalizar el proceso de internacionalización, es recomendable la implantación de dos tipos de estrategias: programáticas y organizacionales. Las estrategias programáticas hacen referencia a programas académicos que permiten la internacionalización de las funciones sustantivas de la universidad: academia, investigación y extensión.

En relación con la función sustantiva de la academia, la internacionalización del currículo es lo fundamental. Según Gacel-Ávila se debe integrar la dimensión internacional a los contenidos y preparar a los egresados para actuar profesional y socialmente en un contexto internacional y multicultural. El currículo internacionalizado debe ser diseñado tanto para estudiantes locales como para los extranjeros (Gacel-Ávila, 1999: 76). Esto incluye la planificación de contenidos internacionales, que se deben incorporar a los planes de estudios, y la administración de dichos planes por medio de créditos académicos. El currículo internacionalizado también incluye la enseñanza de otros idiomas con sus respectivos contextos culturales, la definición del perfil docente, la movilidad académica, la doble titulación y los cursos virtuales, entre otros.

Por otro lado, la internacionalización de la investigación está relacionada con la realización de actividades de colaboración y cooperación internacional, la constitución de redes con pares que laboran en el extranjero, la movilidad de investigadores, la producción de publicaciones conjuntas, y la investigación sobre temas globales e internacionales, entre otros

Finalmente, en cuanto a la internacionalización de la extensión, se contemplan programas y actividades que facilitan el conocimiento de otras culturas, y de la propia, por parte de la comunidad universitaria, así como de otros miembros del entorno institucional. También está relacionada con todas las actividades y formas que adquiere la extensión o la proyección institucional en el quehacer universitario.

Estrategias de institucionalización de la internacionalización

A continuación se presenta un esquema de gestión estratégica de la internacionalización que integra un ideal de las diferentes actividades posibles de internacionalización dentro de las estrategias programáticas y organizacionales, en un contexto global como el descrito anteriormente. Las IES podrían priorizar sus actividades y estrategias según la política de internacionalización adecuada a su misión, capacidades, orientación etc., ya sea considerando la educación superior como un derecho y bien público (visión Unesco), o como un servicio privatizable y comercializable (visión OMC). En la Tabla 4.2 se puede apreciar un panorama de las actividades para las funciones sustantivas de las IES, según estos dos tipos de visiones.

Tabla 4.2 Contexto global de la educación superior. Estrategias de internacionalización de las IES según visión Unesco y visión OMC

	COOPERACIÓN INTERNACIONAL Educación Superior como derecho y bien público (visión Unesco)	COMPETENCIA INTERNACIONAL EN UN MERCADO LIBERALIZADO Educación Superior como servicio privatizable y comerciable (visión OMC)
	ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA IES	
	Gestión de Cooperación Internacional de las IES	Gestión de la Proyección Internacional de la IES (exportación / importación)
Internacionalización de la Academia	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de movilidad e intercambio de profesores y estudiantes • Internacionalización del currículo (colaboración internacional, doble/co-titulación, contenidos internacionales, bibliografía internacional, cursos en otros idiomas etc.) • Acreditación nacional e internacional de programas • Misiones académicas y científicas • Eventos académicos internacionales • Convalidación, homologación, reconocimiento y comparabilidad internacional de contenidos, programas, cursos extranjeros, sistemas de evaluación. Flexibilidad curricular, comparabilidad de sistemas de créditos académicos, sistemas de calificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Marketing institucional y de programas curriculares • Reclutamiento de estudiantes extranjeros • Oferta internacional de programas virtuales • Exportación y oferta transfronteriza de cursos, coaching, capacitaciones, conferencias y expertos • Presencia institucional en otros países (branch-campuses) • Obtención de certificaciones internacionales para programas propios • Fomento de estudios en el exterior para <i>staff</i> académico, administrativo y estudiantil

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Internacionalización de la Investigación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de pasantías de investigación (<i>internships</i>) con centros, universidades y/o empresas de I+D internacionales • Cofinanciación de investigaciones conjuntas • Redes y consorcios internacionales de investigación • Co-publicaciones y coautorías internacionales • Co-patentes internacionales • Repositorios online de acceso libre a publicaciones (<i>open science</i>) • Ponencias y exposiciones en eventos internacionales • Participación de investigadores en <i>workshops</i> y eventos de <i>networking</i> científicos internacionales • Investigaciones con enfoque, objeto y/o contenidos internacionales • Perfiles de centros, grupos e investigadores en bases de datos y plataformas nacionales e internacionales de cooperación 	<ul style="list-style-type: none"> • Visibilidad y <i>marketing</i> internacional de la producción científica, infraestructura, servicios y capacidades de investigación, grupos e investigadores • Publicación internacional indexada • Servicios de asesoría y protección de la propiedad intelectual e industrial • Registro internacional de patentes (OMPI) • Comercialización de resultados de investigación • Inversión y/o acceso en/a servicios e infraestructuras de investigación internacionales • Inscripciones institucionales en eventos científicos internacionales • Compra de bases de datos de investigación y revistas internacionales • Participación en ferias y exposiciones tecnológicas y científicas • Laboratorios con servicios y estándares internacionales
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Internacionalización de la Extensión y Proyección Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intercambio de pasantías y prácticas profesionales con empresas internacionales • Intercambio internacional de personal (intercambio de <i>staff</i>) • Proyectos de cooperación al desarrollo con financiación internacional • Cooperación técnica entre países en desarrollo (CTPD) y norte-sur • Extensión solidaria internacional • Voluntariado internacional • Eventos interculturales, jornadas de internacionalización (internationalization at home) • Inversión en infraestructuras de apropiación social del conocimiento con colaboración internacional (museos, parques científicos y tecnológicos, observatorios etc.) • Eventos culturales y deportivos internacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Start-ups, spin-offs con empresas multinacionales • Consultorías internacionales • Oferta internacional de la educación continua, cursos diseñados a la medida (<i>tailor-made</i>), oferta de <i>MOOC (Massive Open Online Courses)</i> • Cursos de español para extranjeros • Compra-venta de franquicias • Posicionamiento internacional de marca institucional (publicidad, presencia en rankings internacionales, participación en ferias internacionales de educación superior) • Participación en clusters y plataformas de exportación de servicios • Estudio de mercados internacionales para los distintos portafolios de la IES
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Estrategias Organizativas y de gestión de la Internacionalización</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Política integral de internacionalización • Política de bilingüismo • Planes estratégicos y de acción coordinados entre dependencias misionales y administrativas asociados a un presupuesto específico • Unidad Principal de Internacionalización (UPI) apoyada por oficinas y estructuras satélites en campus y facultades según tamaño de la IES • Recurso humano gestor de la internacionalización suficiente y con competencias y remuneración adecuadas • Comité Asesor de Internacionalización • Participación en redes y plataformas de internacionalización de la educación superior • Servicios y guías de diplomacia científica y académica • Servicios institucionales de protocolo, atención a delegaciones y organización de eventos internacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Certificaciones ISO • Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigaciones (OTRI) – Oficinas de Proyectos Internacionales • Importación de infraestructura, tecnología y tecnologías para la información y la comunicación (TIC) extranjeras para el fortalecimiento institucional • Oficinas de comercialización, imagen corporativa, mercadeo, • Campañas de estudio en el exterior (<i>study abroad</i>) • Políticas adecuadas de estímulo a la consultoría, spin-off, patentes, exportación de servicios etc. • Política de reinversión de beneficios generados por la estrategia de internacionalización en el fortalecimiento de la misma • Procesos y procedimientos de gestión adecuados a la demanda internacional • Presupuestos de inversión costo-beneficio

<p>Estrategias Organizativas y de gestión de la internacionalización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Servicios de traducción • Normativas y procedimientos institucionales que estimulen la cooperación internacional y el fundraising • Normativas y procedimientos claros de movilidad, convenios, alianzas estratégicas • Asesoría migratoria • Asesoría a proyectos internacionales • Consejería estudiantil y docente en oportunidades de internacionalización • Centros y cursos de idiomas • Servicios de contratación de <i>staff</i> extranjero • Sistema de información de la internacionalización • Servicios de acogida y bienestar a profesores y estudiantes extranjeros • Proyectos de fortalecimiento institucional (fomento de capacidades de internacionalización de recursos humanos) • Internacionalización del campus (instalaciones, guías, formatos, procedimientos, señalización en otros idiomas y con sensibilidad intercultural) • Servicios de fundraising y becas (fundación universitaria, alumni internacional, gestión de donaciones) • Membresías anuales en asociaciones internacionales de universidades, facultades, bibliotecas, temáticas etc. • Capital semilla para cofinanciación internacional, becas de fomento propias para personal docente y estudiantil, propio y extranjero • Integración de la dimensión internacional en los sistemas de planeación, financiación, presupuesto y evaluación institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portal web institucional con una adecuada interactividad, rico en contenidos y publicado en más de un idioma • Material promocional institucional en otros idiomas
--	---

Fuente: Elaboración propia

Con base en la descripción de las actividades que caracterizan la internacionalización desde el punto de vista de la cooperación internacional o de la competencia internacional en un mercado liberalizado, es evidente que la visión que adopte una IES impactará el devenir de su institucionalidad, de sus estrategias y de sus acciones. Debido a las diferencias entre perfil institucional, carácter y naturaleza propios de las IES, se encuentran modelos mixtos, en especial en relación con las funciones sustantivas de la investigación y la extensión. En otros temas como el académico, las IES prefieren acciones mucho más ortodoxas pero con variables especialmente en el modo de financiamiento.

La gestión de la internacionalización en la educación superior colombiana: una revisión de las tendencias generales

La política de la gestión de la internacionalización

En la encuesta aplicada para el Estudio sobre la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia, realizado en 2013 por MEN y CCYK, se evidenció que en la mayoría de las IES existe una directriz para establecer una política de internacionalización, y que dicha política se encuentra en fase de implementación. La mayoría de las IES (71%) manifestó contar con política institucional de internacionalización como apoyo a sus estrategias y un 29% manifestó lo contrario. Esta tendencia se evidencia más en las instituciones públicas que en las privadas.

Por otro lado, la aprobación final de la política depende principalmente del máximo órgano de gobierno. Un porcentaje superior al 50% de las IES que respondieron a dicha pregunta así lo afirmaron. La segunda instancia de aprobación de la política más reportada fue el rector de la institución (MEN & CCYK, 2013a: 26). En muchos casos esta relación motiva a que la estrategia de internacionalización se desarrolle bajo una metodología de cascada o *top-down*, cuyo referente institucional está ubicado de manera permanente en un macro-nivel.

Vale la pena destacar que la Unidad Principal de Internacionalización (UPI) es la instancia más reportada por las IES colombianas como responsable del diseño y formulación de la política de internacionalización. La frecuencia de respuestas recibidas para esta opción fue de 73% (MEN & CCYK, 2013a: 25). En este sentido, es recomendable que una vez la política institucional de internacionalización sea esbozada, se discuta colegiadamente y se socialice. De esta manera se constituye en una herramienta fundamental para desarrollar la internacionalización en la IES.

En el caso colombiano, para la fase de diseño e implementación, es recomendable contar con un mayor acompañamiento a las instituciones técnicas profesionales y a las instituciones tecnológicas. Según lo reportado por el estudio de MEN y CCYK, existen algunas de estas instituciones que no han iniciado el proceso de diseño e implementación de la política. En ese sentido, el proyecto de acompañamiento para el fortalecimiento de la internacionalización en la IES colombianas, iniciado desde ASCUN en 2009 e institucionalizado por el MEN a partir de 2011, ha significado un avance importante. Se recomienda continuar su desarrollo, con énfasis en los tipos de IES arriba mencionados, y en aquellas instituciones de mediano desarrollo en internacionalización. Es importante prestar especial atención a la región Pacífica, ya que según el estudio de MEN y CCYK, casi el 40% de sus IES no cuenta con una política institucional para la internacionalización (MEN & CCYK, 2013b: 24).

Las políticas, los lineamientos y las directrices institucionales (Proyecto Educativo Institucional, Plan de Desarrollo) son el punto de partida para la internacionalización de las IES. Estas deben ser el soporte para un proceso de planeación estratégica y para la forma en que se emprenderán las acciones. Los planes de acción deben evidenciar sus resultados preferiblemente a través de un sistema de medición. El ciclo se debe concluir con una evaluación que muestre el grado de desarrollo alcanzado por una IES en materia internacional. El resultado de la evaluación se puede materializar en un reporte anual que registre los avances tanto a nivel institucional como de unidades académicas. Dicho reporte podría también mostrar, de manera comparativa, el desempeño de las unidades académicas. Estos procesos realmente se logran cuando hay una directriz precisa y un acompañamiento permanente desde la alta dirección de las IES.

De manera muy positiva, el estudio de MEN y CCYK evidencia que el 91% de las IES que respondieron la encuesta cuenta con un plan vigente de internacionalización (MEN & CCYK, 2013a: 30), el cual orienta y define su horizonte internacional. La importancia de estos planes radica en su alineación con los planes de desarrollo institucional. Esta es la forma más efectiva de alcanzar resultados visibles, cuantitativa o cualitativamente, y de garantizar que se está fortaleciendo la estrategia institucional desde la internacionalización de las funciones sustantivas.

Las estrategias reportadas en los planes de internacionalización fueron ordenadas por cada IES según sus prioridades, mostrando que están incluidas de forma transversal en todas las funciones sustantivas. Dentro de los planes, las IES dieron preferencia a los temas de movilidad, gestión o negociación de convenios internacionales, internacionalización del currículo e internacionalización de la investigación (MEN & CCYK, 2013a: 30). Es interesante apreciar cómo la movilidad internacional sigue desempeñando un papel relevante en los planes de internacionalización. Esta se constituye en una prioridad para los países y las IES, que reconocen cada vez más su complejidad, y proveen un esquema de apoyo para estudiantes entrantes y salientes.

El modelo de gestión de la internacionalización

Cuando hablamos de modelo de gestión organizacional, diversos expertos coinciden en aconsejar un modelo de gestión centralizado. Gacel-Ávila (2006) coincide con esta afirmación, tomando como base investigaciones realizadas por el *American Council on Education (ACE)*, la *Association of International Educators (Nafsa)* y el *British Columbia Center for International Education (BCCIE)*. Según esta autora, una descentralización en la gestión de las relaciones puede resultar altamente costosa para la institución y causa de desconfianza y distorsión de su imagen ante las contrapartes.

Lo anterior no significa que la desconcentración de responsabilidades en la operación de los programas de internacionalización sea negativa, pero como lo afirma

el ACE (1993:5), es importante que toda decisión que trascienda el ámbito institucional sea tomada con la participación de la oficina central de internacionalización.

Sin embargo, Sebastián (2004) plantea la posibilidad de pensar en un modelo descentralizado de gestión de la internacionalización. Argumenta que en universidades de gran tamaño o multicampus se puede plantear una cierta descentralización y promover la existencia de una red de delegados de la unidad principal para facilitar la comunicación y la movilización de los actores, sin embargo estos delegados deben depender de la unidad principal (Sebastián, 2004: 125). Adicionalmente, afirma que la denominación y ubicación de la unidad de internacionalización puede variar en el organigrama, según la cultura institucional y el modelo organizativo institucional. En su concepto, la tradición de las universidades europeas delega la responsabilidad de la dimensión internacional en el nivel de un vicerrectorado (Sebastián, 2004: 123).

Por su parte Gacel-Ávila, (2006: 283) afirma que el puesto de vicerrector o vicepresidente de relaciones internacionales refleja la importancia y el papel estratégico que se le da a esta función en la educación superior europea, pero que en el caso de las universidades estadounidenses, las cuales están menos avanzadas en este proceso, la oficina encargada de las relaciones internacionales sigue dependiendo de un vicerrector académico o de investigación.

Existen modelos de gestión que resultan interesantes en las etapas iniciales, ya que permiten centralizar la gestión y preparar a la institución para futuros procesos de descentralización. Otros modelos de gestión están definidos a partir del mismo modelo de financiamiento de las IES. Recordemos que en el contexto colombiano aproximadamente el 70% de la matrícula se concentra en IES privadas. Es por ello que en dicho modelo se reflejan estrategias de gestión relativas a servicios de consejería estudiantil y docente, al aprovechamiento de fortalezas propias de las IES para generar mayor atracción internacional y a la proyección de la oferta académica y de extensión.

Un ejemplo de esta última estrategia son las campañas de *marketing* de programas con potencial para reclutar estudiantes internacionales, como es el caso de los cursos de español, los programas con currículos que tienen un fuerte componente internacional y los estudios regionales (estudios tropicales, de la Amazonía, del Caribe, etc.). Otro tipo de estrategias utilizadas son las de *fundraising*, que se tornan cada día más usuales y que entran a competir, a nivel internacional, con las estrategias de otras entidades entre las que se incluyen las del sector público.

Los modelos de gestión en países cuyo énfasis es el “reclutamiento” evocan los principios de las teorías de la educación internacional. Reflejan la intención de la captación masiva de estudiantes en modalidades de programas académicos regulares con titulación local (carreras en pregrado y posgrado en la mayoría de los

casos) y la diversificación de servicios a través de programas *online*. En Colombia esta estrategia es aún incierta, ya que la mayoría de IES son sin ánimo de lucro. No obstante, la posibilidad de ampliar la generación de ingresos para la sostenibilidad económica, sobre todo en instituciones privadas, es una premisa latente. Se mantiene todavía enfocada en un mercado nacional que es amplio debido a la ausencia histórica de cobertura de la educación pública en el país. En un sentido similar, se podría hacer este tipo de análisis para las instituciones públicas, pero dirigida especialmente a la oferta de posgrado.

Siguiendo con la caracterización de los modelos de gestión para la internacionalización, Sebastián (2004: 125) recomienda la creación de un comité *ad hoc*, de carácter asesor, conformado por los responsables de las otras funciones universitarias y de la administración. Los objetivos de dicho comité están orientados a promover la coparticipación en el diseño de las políticas, el seguimiento a su implementación y la coordinación de acciones.

Este tipo de comité, generalmente llamado comité de internacionalización o de cooperación, existe de hecho en muchas universidades del mundo. También se registra la existencia de comités de internacionalización en los niveles de sedes y facultades de las universidades multi-campus o descentralizadas.

La unidad principal de internacionalización (UPI)

Tal como lo recomendó la Declaración Mundial de Educación Superior de 1998, referida al principio del capítulo, en la estrategia organizacional de internacionalización de las IES es crucial la creación de una Oficina o Dirección de Cooperación especializada en la gestión de las relaciones internacionales (De Wit, 1995; Sebastián, 2004; Gacel-Ávila, 2006). Su existencia se considera como uno de los indicadores básicos para la evaluación y acreditación institucional, aspecto ratificado por los diversos instrumentos de medición de la calidad de la internacionalización utilizados (IQR, proyecto IMPI, entre otros)¹¹.

La UPI debe contar con el suficiente mandato, autoridad, compromiso y apoyo de sus máximas autoridades. Como afirma Van Damme (2001), la participación de las autoridades académicas, en especial la del rector o vice-rector, parece ser un factor decisivo para la calidad de una estrategia de internacionalización. En la misma línea de reflexión, Sebastián (2004: 126) afirma que el grado de compromiso de las autoridades y los órganos de gobierno con el proceso de internacionalización se

¹¹ El Internationalization Quality Review Process (IQR), es un instrumento de evaluación desarrollado por la OCDE en 1999, a través del programa Institutional Management in Higher Education (IMHE). Este instrumento fue acogido por el American Council on Education (ACE) y ha sido aplicado por universidades de los cinco continentes con el fin de evaluar y organizar su proceso de internacionalización institucional y asegurar su calidad. Por su parte, el proyecto Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation (IMPI) recoge los diferentes debates y experiencias mundiales de medición de la internacionalización con el fin de construir un posible instrumento unificado.

refleja en la importancia dada a la dimensión internacional en el organigrama institucional, así como en los recursos humanos y materiales asignados para administrar este proceso.

Por otra parte, es válido también pensar en que la UPI está orientada al mantenimiento de las relaciones internacionales, el *lobbying*, la publicidad y la oferta de servicios académicos. En este contexto, la UPI se convierte en una figura que regula y mantiene la imagen institucional, y propende por el acercamiento con entes externos, la divulgación permanente de actividades y la formalización de alianzas estratégicas (convenios, membresías, redes, eventos protocolarios etc.)

Del estudio reciente realizado por MEN y CCYK (2013a) vale la pena rescatar algunos aspectos que permiten entender la dinámica actual de las UPI en el proceso de internacionalización de las IES colombianas. Estos aspectos están relacionados con los esquemas de operación de las UPI, su relación jerárquica con otras instancias académicas y administrativas, las áreas de trabajo a las que dedican sus esfuerzos y algunas particularidades regionales que presentan.

En primer lugar, el estudio realizado por MEN y CCYK encontró que los esquemas de operación de las oficinas encargadas de internacionalización son muy variados. Sin embargo, las UPI son el modelo más recurrente de gestión utilizado por las IES. De un total de 196 IES que respondieron a la pregunta sobre este tema, el 62% reportó gestionar su proceso de internacionalización a través de dichas unidades (2013: 14).

El segundo aspecto a destacar es la relación jerárquica de las UPI con respecto a otras unidades académicas o instancias administrativas. En el estudio de MEN y CCYK, de un total de 143 IES que respondieron a la pregunta sobre cuál era la autoridad de la cual dependían las UPI, el 62% manifestó que lo hacían del rector, el 16% de la vicerrectoría académica o la instancia que ejerce sus funciones, el 6% señaló que dependían de la vicerrectoría de extensión o la instancia que ejerce sus funciones, y el 3% de la vicerrectoría de investigación o la instancia que ejerce sus funciones. Un 13% eligió la opción “otros” (MEN & CCYK, 2013a: 15). La racionalidad detrás de este comportamiento puede obedecer a una concentración en actividades de movilidad académica de estudiantes y profesores, y a acciones propias de la internacionalización del currículo. En este caso, se debe entender la UPI al servicio de la internacionalización académica reflexiva, cuyo fundamento se basa en la función sustantiva de la formación y su conexión con la praxis universitaria.

El tercer aspecto está relacionado con las áreas temáticas que manejan las UPI y las características del personal con que cuentan para ello. Las áreas temáticas a las que más esfuerzos dedican estas unidades son: gestión de la internacionalización dirigida a movilidad internacional (77%), cooperación internacional (57%), internacionalización del currículo (38%) y gestión de apoyos financieros para la

investigación (20%) (MEN & CCYK, 2013a: 17). Lo anterior se complementa con acciones puntuales de las UPI en tareas como: movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo (23,45%); y gestión, negociación y seguimiento de convenios internacionales (20,56%) (MEN & CCYK, 2013a: 22). El número de personas que laboran en la UPI oscila entre 1 y 14. En promedio, el grado académico más alto alcanzado por el personal que trabaja en estas unidades es el pregrado (1,73), seguido por la maestría (1,27) y la especialización (1,24) (MEN & CCYK, 2013a: 17).

Finalmente, es importante hacer algunas observaciones sobre la presencia de esquemas de operación de la internacionalización en las regiones colombianas. El estudio de MEN y CCYK encontró que en las regiones Central y Atlántica es donde más se concentra la gestión institucional de la internacionalización a través de la UPI, mientras que Bogotá y la región Oriental registran la utilización de una mayor diversidad de modelos. Por otra parte, en regiones diferentes a la Atlántica, la gestión de la internacionalización asumida directamente por el rector registra participaciones importantes que van desde el 13% en la región Central hasta el 21,7% en la Región Pacífica. La gestión a través de unidades de internacionalización en distintas facultades, unidades académicas, seccionales o sedes no se presenta en las regiones Oriental y Central (MEN & CCYK, 2013b: 20).

Los desafíos más recurrentes reportados acerca de la gestión de la internacionalización de las IES fueron la planeación, gestión e implementación de la política, junto con todos los retos relacionados con presupuesto para ejecución de acciones, bilingüismo, multilingüismo y aprendizaje de lenguas extranjeras.

El presupuesto de internacionalización en las IES colombianas

El presupuesto y su distribución institucional en la estrategia son de los más importantes indicadores de insumo (*input*) en la gestión de la internacionalización. Es claro que la internacionalización es un proceso que cuesta. Basta valorar cada una de las actividades planteadas y asignarles el presupuesto, tanto de funcionamiento de la estructura de gestión y recurso humano, como de la inversión en los programas y planes de acción que se prioricen según la política de internacionalización institucional. Por lo general se encuentran planes de internacionalización con presupuestos y centros de costo diferentes, aspecto que a la hora de la medición dificulta el seguimiento de la inversión.

Según el estudio de MEN y CCYK, el porcentaje promedio de recursos financieros del presupuesto general de las IES que es asignado a las UPI es de 1,62%. Precisamente la consecuencia de la falta de inversión en las relaciones internacionales, obliga a que la función de una UPI se asocie únicamente con aspectos ope-

rativos (trámite y organización de las bases de datos y asesoría para gestionar los convenios) y con un carácter reactivo frente a los ofrecimientos provenientes de las entidades de fomento externas.

La necesidad de disponer de un fondo semilla para la internacionalización, concepto derivado de la literatura empresarial, con el objeto de invertir en las relaciones internacionales y en la cooperación, ha sido identificada desde años atrás por varios expertos en internacionalización de la educación superior (Sebastián 2004, Gacel-Ávila 2000). Este es un aspecto clave para evitar la descoordinación del presupuesto y la discontinuidad de los programas. Como lo comentaba la experta colombiana Isabel Cristina Jaramillo en una publicación del Banco Mundial en 2003:

A pesar de los esfuerzos que algunas instituciones de educación superior han venido realizando en los últimos años para llevar a cabo iniciativas internacionales, se hace necesario garantizar los recursos financieros suficientes para mantener y hacerlos sostenibles. Se sugiere la constitución de fondos semilla, o fondos patrimoniales que respalden la puesta en marcha de todos los proyectos de cooperación y evitar así el carácter esporádico y variable de la financiación (Jaramillo, 2003: 47).

Algo similar considera la experta Jocelyne Gacel-Ávila: “es importante destacar que cuando las autoridades universitarias están realmente comprometidas con el proceso de internacionalización, se ponen a disposición de los agentes pertinentes los fondos semilla (financiamiento interno) destinados a apoyar iniciativas de colaboración internacional” (Gacel-Ávila, 2000: 115).

La inversión en internacionalización bien planificada y coordinada entre las distintas dependencias misionales de una IES no debe verse como un gasto sino como una inversión, o al menos estudiarse desde esa perspectiva, puesto que estas asignaciones tienen la potencialidad de apalancar recursos de cooperación internacional. Muchos planes institucionales de internacionalización suelen carecer de fondos presupuestales de contrapartida para estimular la cooperación internacional institucional y de esta forma activar las alianzas internacionales conformadas por las IES mediante instrumentos como: convenios, asociaciones, redes, proyectos conjuntos de investigación, programas de movilidad, programas curriculares en colaboración internacional etc. La carencia de financiación es muchas veces la causa principal de que estos instrumentos sean vistos como buenas intenciones que no prosperan.

Hoy Colombia puede mostrar muchas experiencias exitosas de cofinanciación de programas de fomento a la internacionalización en donde convergen los presupuestos públicos, los privados y los internacionales. Para nombrar solo dos experiencias exitosas, vale la pena destacar los programas de movilidad estudiantil de “Jóvenes Ingenieros” desarrollados con países como Francia y Alemania. Estos

programas son cofinanciados por entidades gubernamentales y estatales, aportantes internacionales y las propias IES beneficiarias. Otro ejemplo son los programas de movilidad internacional estudiantil promovidos por asociaciones universitarias como ASCUN y UDUAL. Dichos programas son cofinanciados con fondos semilla para movilidad estudiantil de las diferentes universidades de la región latinoamericana y constituyen un buen ejemplo de coordinación. A nivel institucional, las IES deben dar un paso decidido para presentarse ante el mundo como entidades con capacidad de ser contraparte corresponsable en la financiación de las acciones de internacionalización.

Análisis y recomendaciones de evaluación e indicadores de la gestión institucional de la internacionalización

Cuando se examina el para qué de la internacionalización, la respuesta depende de las prioridades y naturaleza de cada IES y también de las entidades estatales que definen lo que se espera para el país en esta materia. Es por esta razón que medir los procesos de internacionalización de la educación superior es una tarea absolutamente necesaria, considerando los resultados e impactos del proceso, con el fin de comprobar si se cumplieron o no los objetivos inicialmente planteados y determinar en qué medida sus logros influyeron en la planeación realizada por cada institución.

Evidentemente, en la tarea de evaluar la internacionalización y no la internacionalidad¹², es necesario medir la dirección hacia la cual se dirige una institución, partiendo de un punto determinado para llegar a otro deseado, en un espacio de tiempo definido. Para implementar este concepto se hace necesario utilizar indicadores adecuados que muestren los recursos, los mecanismos y las estrategias utilizadas por las IES en dicho camino. Es decir, la evaluación debe contar con instrumentos de medición que no solo “tomen una foto” de las acciones internacionales que la IES adopten en un momento dado, sino que ayuden a verificar la evolución del proceso de internacionalización e identifiquen los resultados y el impacto de las políticas y estrategias implementadas.

Para iniciar el diseño de indicadores que evalúen el proceso de internacionalización, los teóricos de la internacionalización de la educación superior han identificado algunos tipos de indicadores:

¹² Internacionalidad denota ya sea el estado actual de una institución o de la situación observable en la fecha de recolección de datos con respecto a las actividades internacionales. Definición dada por Brandenburg et al. (2009).

- Indicadores de insumo (*Input*): comprenden los factores que contribuyen a la generación de los resultados esperados, así como a los recursos que la IES han dispuesto para apoyar los esfuerzos de internacionalización.
- Indicadores de producto (*Output*): se refieren a la cantidad y tipo de trabajo o actividad utilizada para apoyar la internacionalización, así como a los resultados específicos al final del proceso académico.
- Indicadores de resultado (*Outcomes*): son los resultados finales asociados con los logros que se desean alcanzar dentro de la misión y visión institucional.
- Indicadores de Impacto: se refieren a los resultados de largo plazo (consecuencias) en un entorno específico de los programas y acciones.

Para el caso de aquellas actividades que se relacionan directamente con el diseño de política y gestión de la internacionalización, los indicadores que se implementan son, de acuerdo a los expertos, indicadores de insumo (*input*), dado que miden la inversión de recursos y el compromiso institucional desde la administración para hacer posible un avance positivo en el proceso. Las acciones de gestión y la formulación de políticas institucionales que introducen y privilegian las actividades internacionales, son la base y el insumo para el desarrollo de la internacionalización. Sin embargo, es necesario aclarar que estas acciones no solamente deben ser implementadas o gestionadas por una UPI, sino que deben ser un mandato de la alta dirección y una tarea de quienes lideran las tres áreas misionales de la educación superior.

Teniendo en cuenta este marco de referencia, en la Tabla 4.3 se resumen algunos indicadores que miden la generación de políticas y la gestión de la internacionalización a partir de cada función sustantiva de las IES. A partir de ellos se recomienda iniciar o revisar el proceso de internacionalización, planeando las estrategias y acciones que se quieren implementar para conseguir el objetivo esperado. Con este punto de partida el diseño de indicadores y los resultados de la evaluación pueden resultar más efectivos, puesto que de antemano se sabrán el por qué, el para qué y el cómo de la internacionalización. Igualmente, es necesario medir el proceso de internacionalización desde la realidad de las instituciones y sus entornos, así como las características sociales y económicas de los países, para adaptarlo e implementarlo. Este será uno de los principales desafíos en la medición de la gestión de la internacionalización.

Tabla 4.3 Indicadores de recursos para la gestión de la internacionalización

	Recursos de infra/supra estructura	Recurso de talento humano	Recursos financieros	Networking
Gestión y organización de la Internacionalización	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Está la internacionalización plasmada explícitamente en la misión y política institucional? • ¿Tiene la IES una política o plan de internacionalización? • ¿Cuenta la IES con una política de bilingüismo? • ¿Existe una UPI en la IES? • ¿Existe una estrategia organizacional sólida para la internacionalización? • ¿A quién reporta la UPI? • ¿La internacionalización se considera un factor de aseguramiento de la calidad? 	<ul style="list-style-type: none"> • Número de administrativos con: manejo de un segundo idioma, algún grado obtenido en el extranjero, experiencia laboral en el exterior • Número de funcionarios de la UPI • Número de extranjeros vinculados al <i>staff</i> de la IES 	<ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto anual total destinado a la internacionalización • Recursos que fueron obtenidos de fuentes externas para proyectos de internacionalización • recursos asignados a la UPI • Recursos asignados a actividades de internacionalización en casa 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿La UPI participa u organiza eventos internacionales de <i>networking</i>? • ¿En un año cuántos acuerdos internacionales activos tiene la IES? • ¿Cuántas misiones internacionales se llevaron a cabo? • Número de membresías en redes o asociaciones internacionales • Número de programas internacionales gestionados • Número de asociaciones o redes con fines académicos e investigativos a las que pertenece la IES
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe un sistema de información para la internacionalización? • ¿Se cuenta con un proceso efectivo de evaluación? • ¿La IES cuenta con procedimientos y reglamentos de las actividades de internacionalización? • ¿La IES ofrece servicios especiales a los visitantes extranjeros? • ¿Existe una estrategia de difusión y comunicación sobre internacionalización? 			
Docencia	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe homologación efectiva de créditos en actividades de movilidad? • ¿Hay bibliografía internacional disponible? • Número de cursos que se ofrecen en otros idiomas • Número de idiomas extranjeros ofrecidos • Número de cursos ofrecidos con componentes internacionales • ¿Existe una política de formación docente en el exterior? • Número de programas de movilidad disponibles • Número de plazas ofrecidas exclusivamente para estudiantes extranjeros • Número de cursos virtuales o presenciales exclusivos para extranjeros 	<ul style="list-style-type: none"> • Número de docentes con manejo de un segundo idioma • Número de docentes con algún grado académico obtenido en el extranjero • Número de docentes con experiencia laboral en el exterior • Número de docentes extranjeros vinculados a la IES • ¿Existen cursos o programas de formación en competencias interculturales? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En un año cuál es el monto de recursos propios destinados a becas de movilidad de estudiantes propios? • Porcentaje de recursos propios anuales destinados a becas de movilidad de estudiantes extranjeros • ¿En un año cuál es el monto de recursos internacionales obtenidos para proyectos de docencia? • Inversión en plataformas tecnológicas para la oferta de cursos virtuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Número de convenios disponibles para movilidad • Número de convenios en colaboración o con doble título, doble grado con instituciones extranjeras

	Recursos de infra/supra estructura	Recurso de talento humano	Recursos financieros	Networking
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe una política de formación en investigación en el exterior? • Número de estancias de investigación ofrecidas a extranjeros • Número de bases de datos disponibles para temas de investigación • ¿Existen programas enfocados en la visibilidad y mercadeo de los resultados de investigación? 	<ul style="list-style-type: none"> • Número de investigadores con: manejo de un segundo idioma, algún grado obtenido en el extranjero, experiencia laboral en el exterior • Número de investigadores extranjeros vinculados a la IES • Número de expertos en gestión de patentes y propiedad intelectual 	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje anual de recursos propios destinado a la internacionalización de la investigación • Recursos internacionales por año que se obtuvieron para proyectos de investigación • Inversión en servicios e infraestructuras de investigación internacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Número de convenios disponibles para desarrollar investigación con pares en el exterior • Participación en ferias y exposiciones tecnológicas y científicas • Número de cotuelas de tesis doctorales con Universidades en el exterior • Número de proyectos realizados en conjunto con investigadores en el exterior
Proyección social	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Existe una unidad que gestione proyectos de cooperación internacional? • Número de plazas prácticas ofrecidas a extranjeros • ¿Existen estrategias para la venta de servicios educativos en el exterior? • ¿La IES ofrece cursos de español o cursos de educación continua exclusivos para extranjeros? • ¿Existen programas orientados a la interacción intercultural? • ¿La IES tiene programas que apoyan la internacionalización de sus egresados? 	<ul style="list-style-type: none"> • Número de expertos en cooperación internacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos anuales destinados a la internacionalización de la proyección social • ¿En un año cuál fue el monto de recursos internacionales obtenidos para proyectos de proyección social? • ¿En un año cuál fue el monto de recursos destinados para mercadeo internacional? 	<ul style="list-style-type: none"> • Número de convenios para desarrollar cooperación técnica y para el desarrollo • ¿Existen alianzas estratégicas para el mercadeo internacional de la IES? • ¿Existen redes internacionales con egresados? • ¿Existen convenios que benefician a los egresados? • Número de proyectos con impacto social • Número de proyectos sociales replicados en beneficio de comunidades

Fuente: Elaboración propia a partir de indicadores provistos por Beerkens et al. (2010); y Brandenburg y Federkeil (2007).

Referencias

Advisory Panel on Canada’s International Education Strategy. (2012). *International education: a key driver of Canada’s future prosperity*. (Final report) (p. 98). Recuperado de http://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/ies_report_rapport_sei-eng.pdf

American Council on Education. (1993) Guidelines for college and university linkages abroad, Office of International Education. Washington D.C. 1993.

Becker, R., Kolster, R. (2012) International student recruitment: policies and developments in selected countries. *Nuffic*, Holanda.

Beerkens, E., Brandenburg, U., Evers, N., Adinda, van G., Leichsenring, H., & Zimmermann, V. (2010). *Indicator projects on internationalisation. Approaches, methods*

and findings. A report in the context of the European project „Indicators for mapping & profiling internationalisation (IMPI) (Report). European Commission.

- Beneitone, P., Esquetini, C., Gonzáles, J., Maletá, M., Siufi, G., Wagenaar, R. (2007) Reflexiones y perspectivas de la educación euperior en América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Brandenburg, U., Ermel, H., Federkeil, (2007) How to measure the internationality and internationalisation of higher education institutions: indicators and key figures. Commission of Higher Education (CHE).
- Brandenburg, U., Ermel, H., Federkeil, G., Fuchs, S., Groos, M., & Menn, A. (2009). *Measuring success in the internationalisation of higher education*. Amsterdam. Ed. Hans de Wit. EAIE
- CNA. (2013a). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Consejo Nacional de Acreditación. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- CNA. (2013b). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Documento en elaboración. Consejo Nacional de Acreditación.
- Congreso de la República. Ley 1450 de 2011 por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Pub. L. No. 1450. Recuperado de: http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ley_1450_de_2011-plan_nacional_de_desarrllo.pdf
- Conpes. (2008). Conpes 3527. *Política nacional de competitividad y productividad* (Documento Conpes de Política Económica y Social) (p. 83). Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes/3527.pdf>
- Conpes. (2009). Conpes 3582 *Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación* (p. 68). Bogotá. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes/3582.pdf>
- Conpes. (2010a). Conpes 3678. *Política de transformación productiva: un modelo de desarrollo sectorial para Colombia* (Documento Conpes de Política Económica y Social). (p.53). Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=XF0faAmYJ5E%3D&tabid=1063>

- Conpes. (2010b). *Conpes 3674. Lineamientos de política para el fortalecimiento del sistema de formación de capital humano SFCH*. (p. 91) Bogotá. Recuperado de http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_col_con3674.pdf
- De Wit, Hans (ed.), (1995) *Strategies for internationalization of higher education. A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, Amsterdam, OECD-PIMHE.
- De Wit, H., Jaramillo, I., Avila, J., Knight, J. (2005). *Educación superior en América Latina: la dimensión internacional*. Washington D.C: Banco Mundial.
- Estrada, M., Luna, G. (2004). *Internacionalización de la educación superior: nuevos proveedores externos en Centroamérica*. En *Iesalc*, 4-56. Guatemala.
- European Commission. (2012). *Enhancing and focusing EU international cooperation in research and innovation: a strategic approach*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM (2012) 497 final. European Commission. Recuperado de: http://ec.europa.eu/research/iscp/pdf/policy/com_2012_497_communication_from_commission_to_inst_en.pdf
- European Commission. (2013). *European higher education in the world*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM (2013) 499 final. European Commission. Recuperado de <http://www.nuffic.nl/bibliotheek/European-higher-education-in-the-world.pdf>
- Gacel-Ávila, J. (1999) “Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y lineamientos”. OUI, Ampei, Ford Foundation.
- Gacel-Ávila, J. (2000) *La dimensión internacional de las universidades mexicanas*. Anuies México. *Revista de la Educación Superior en línea*. Num. 115.
- Gacel-Ávila, J. (2006) “La dimensión internacional de las universidades: contexto, procesos, estrategias” Consortium for North American Higher Education Collaboration (Conahc) y Universidad de Guadalajara.
- Gornitzka, A., Gulbrandsen, M., Trondal, J. (2003). *Internationalisation of research and higher education: emerging patterns of transformation*. En Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education NIFU, 31 (N0352), 3-154.
- Hudzik, J. (2011). *Resumen ejecutivo: Internacionalización integral del concepto a la acción*. Nafsa: Association of International Educators: Washington. Recuperado de: http://www.nafsa.org/_/File/_/comprehensive_izn_spanish.pdf

- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, (2006) Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. UNESCO, 7-351.
- Jaramillo, I. (2003) *La internacionalización de la educación superior y su dinámica en Colombia* LCSHD Paper Series. World Bank.
- Knight, J. & De Wit, H. (1995), Strategies for internationalization of higher education: historical and conceptual perspectives, en: Hans de Wit (ed.), Strategies for internationalization of higher education. A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America, Amsterdam, EAIR.
- Knight, J. (2003). "Updating the definition of internationalization". International Higher Education, Fall 2003. CIHE. Boston College. http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News33/text001.htm.
- Knight, J. (2011). Education hubs: a fad, a brand, an innovation? En SAGE, 15 (3) 221-240. Holanda.
- Ley de Educación Superior (1994) Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Honduras, Febrero de 1994.
- MEN, & CCYK. (2013a). *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.
- MEN, & CCYK. (2013b). *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 5. Análisis cruzado de información recolectada en la encuesta* (Anexo) (p. 86). Bogotá.
- OMC. (1995a). Acuerdo general sobre el comercio de servicios. Organización Mundial del Comercio. Recuperado de http://www.wto.org/spanish/docs_s/legal_s/26-gats.pdf
- OMC. (1995b). Acuerdo sobre los aspectos de los derechos de propiedad intelectual relacionados con el comercio. Organización Mundial del Comercio. Recuperado de http://www.wto.org/spanish/tratop_s/trips_s/ta_docs_s/1_tripsagreement_s.pdf
- Presidencia de la República de Colombia, DNP y Colciencias (2006). "Visión Colombia II Centenario: 2019. Fundamentar el crecimiento y el desarrollo social en la ciencia, la tecnología y la innovación". 2006.

- Scimago Group. (2012) Informe de diagnóstico sobre la producción científica de Colombia (Scopus, 2003-2010). Inédito. Estudio contratado por Colciencias.
- Sebastián, J. (2004) Cooperación e internacionalización de las universidades, Buenos Aires. Biblos.
- Sebastián, J. (2005). La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación Educativa*, 5(26), (pp. 1–11).
- Sebastián, J. (2011). Dimensiones y métrica de la internacionalización en las universidades. *Universidades - Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*, LXI (51), 3–16.
- Unesco. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Van Damme, D. (2001). “Quality issues in the internationalisation of higher education”. Kluwer Academic Publishers. Netherlands.

CAPÍTULO 5

Las dinámicas de la internacionalización a través de la movilidad académica¹

Hans de Wit²

Introducción

Durante las últimas décadas, los estudiantes internacionales se han convertido en un importante factor social y económico para las instituciones de educación superior, los gobiernos, las ciudades y otras organizaciones. Podemos distinguir dos tipos principales de movilidad estudiantil: la movilidad que se hace con el fin de adelantar créditos académicos como parte de un programa de titulación local, y la movilidad académica que se adelanta con el fin de obtener un grado en el extranjero (a nivel de pregrado, maestría y/o doctorado). A pesar de que se presta mayor atención a la movilidad para obtener un título en el extranjero, la movilidad para adelantar créditos académicos también constituye una dimensión importante de la internacionalización, por ejemplo, en programas como Erasmus+ en Europa y el programa Ciencia sin Fronteras en Brasil.

Además de la movilidad estudiantil, la movilidad de profesores e investigadores también se incluye bajo la categoría de movilidad académica. A pesar de que es considerada como un motor importante para la internacionalización, ésta no constituye un elemento cuantitativamente significativo de la movilidad académica. La movilidad de investigadores es mucho más frecuente y se da primordialmente en el contexto de conferencias y seminarios internacionales. Este capítulo se concentra primordialmente en el análisis de la movilidad estudiantil para obtener una titulación y para adelantar créditos académicos. Así mismo abordará las tendencias globales de la movilidad estudiantil y se enfocará en el contexto latinoamericano. En la última sección se hará referencia al caso colombiano.

¹ La traducción de este capítulo fue realizada por el Ministerio de Educación Nacional. La versión original fue escrita en inglés.

² Director del Centro para la Internacionalización de la Educación Superior en la *Università Cattolica del Sacro Cuore* de Milán. Profesor de Internacionalización de la Educación Superior en la Universidad de Ciencias Aplicadas de Amsterdam.

Tendencias globales y regionales de la movilidad para obtener una titulación

El ritmo, las direcciones y los resultados de la movilidad internacional de estudiantes se ven significativamente influenciados por una compleja interacción de variables que pueden estimularla o inhibirla: el entendimiento mutuo (factores políticos, sociales y culturales), la obtención de ganancias (factor económico), la migración de habilidades (factor económico) y el fortalecimiento de capacidades (factores educativos)³. Mientras que algunas variables dificultan la movilidad, muchas otras la facilitan y permiten un crecimiento constante en el número de estudiantes.

Durante la primera década del siglo XXI el número de estudiantes que participó en programas de movilidad estudiantil alrededor del mundo se duplicó. De 2,1 millones de estudiantes en 2000 se pasó a 4,1 millones en 2010, con una tasa de crecimiento anual promedio del 7,2% (OCDE, 2012a). Se estima que en la siguiente década el número de estudiantes incrementará a más de 7 millones. Estas estadísticas incluyen principalmente movilizaciones para obtener una titulación.

Con el 41% del total de los estudiantes internacionales, Europa es el destino preferido de aquellos que estudian fuera de su país de origen. América del Norte cuenta con el 21% de todos los estudiantes internacionales. No obstante, las regiones que presentan el crecimiento más acelerado como destinos académicos son Latinoamérica y el Caribe, Oceanía y Asia. Esto indica que la internacionalización se refleja en un grupo cada vez más amplio de países (OCDE, 2012a: 361).

Durante los últimos diez años, el dominio de los tres destinos principales se ha mantenido relativamente estable (OCDE 2012a). En el año 2000, el 39% de los estudiantes en movilidad internacional estaba inscrito en los Estados Unidos (23%), en el Reino Unido (11%) o en Australia (5%). En 2010 este porcentaje disminuyó levemente al 37%. En dicho año Estados Unidos recibió el 17%, Reino Unido el 13%, y Australia el 7%. La disminución en la cifra agregada (37%) se debió a la pérdida del 6% por parte de los Estados Unidos, que se redistribuyó entre Australia y el Reino Unido. Esto significa que si Estados Unidos hubiera mantenido su participación en el mercado de la movilidad de estudiantes, que correspondía al 23%, habría necesitado recibir cerca de 250.000 estudiantes adicionales a los que recibió en 2010.

Alemania y Francia, son los otros dos países que han permanecido entre los cinco destinos principales de los estudiantes, aunque mantienen grandes diferencias con Estados Unidos, Reino Unido y Australia. En primer lugar, porque su idioma no es el inglés, el cual se utiliza de manera dominante en el ámbito educativo. En

³ Para ver un resumen de las variables que impulsan o inhiben la movilidad, véase Agarwal *et al.*, 2008: 241).

segundo lugar, porque sus costos de matrícula son más bajos que en los otros tres países. Y en tercer lugar, particularmente para el caso de Francia, por el contexto del que provienen sus estudiantes. Dicho contexto es más diverso y está más relacionado con los lazos históricos y con el área de influencia lingüística y cultural de los estudiantes.

Dos sucesos globales han tenido un impacto significativo en el desarrollo de la movilidad académica internacional: el 11 de septiembre de 2001 y la crisis financiera internacional. Así mismo, los cambios demográficos y el crecimiento económico constituyen influencias externas de este fenómeno. Los efectos se pueden evidenciar en los principales países que dan origen a la movilidad. A diferencia de los tres países que más reciben estudiantes internacionales, y que mantienen el liderazgo y posición en el mercado, los países que más envían estudiantes han cambiado considerablemente durante la última década. En el año 2000, los tres principales países de origen de los estudiantes internacionales matriculados en países de la OCDE fueron China (7%), Japón (5%) y Corea del Sur (4%), que en conjunto constituían el 16% de todos los estudiantes en procesos de movilidad. Esta situación cambió en 2010, cuando China (19%), India (7%) y Corea del Sur (5%) se convirtieron en los principales países de origen de la movilidad, representando cerca del 31% de los estudiantes internacionales matriculados en países OCDE.

Este cambio responde a una serie de transformaciones relacionadas con la demografía y la economía en los países que más estudiantes envían al extranjero. En los últimos diez años, la población menor de 25 años de Japón y Corea del Sur, ha disminuido del 27% al 24% y del 38% al 30% respectivamente (Banco Mundial, 2011). Incluso, China e India, los países con mayor población del mundo, experimentaron disminuciones similares en la proporción de este grupo poblacional, pasando del 41% al 35% y del 53% al 48% respectivamente. A pesar de ello, en términos absolutos, China e India cuentan actualmente con más de mil millones de personas menores de 25 años, mientras que Japón y Corea del Sur lo hacen con aproximadamente 45 millones entre los dos.

La demografía y el crecimiento económico son dos de los factores que explican el cambio ocurrido en los países que más envían estudiantes al extranjero. Entre 2000 y 2010, tanto China como India experimentaron un crecimiento drástico en su PIB per cápita en términos de paridad de poder adquisitivo. En este mismo período de tiempo, China e India crecieron un 220% y un 120% respectivamente, mientras que Corea del Sur y Japón alcanzaron un crecimiento de 67% y 31% respectivamente (Banco Mundial, 2012). Todavía más interesante resulta el crecimiento del número de personas con un patrimonio neto elevado (*high-net worth individuals*) cuyos activos de inversión ascienden a 1 millón de dólares o más. En China el número de individuos con un patrimonio neto elevado pasó de 320.000 en 2005 a 562.000 en 2011, mientras que en India esta cifra pasó de 83.000 a 126.000 en el mismo período (Capgemini, 2012). La confluencia de factores como el crecimen-

to económico, una alta población joven y un mayor acceso a la educación, estimuló la demanda de movilidad global.

El mismo fenómeno se presentó, de manera más lenta, en América Latina y el Caribe, debido al crecimiento acelerado en la oferta privada de educación superior, la cual aparece como una alternativa para la movilidad cuyo propósito es obtener un título en el exterior.

La capacidad, cada vez mayor, que tienen los estudiantes de China e India para solventar los costos de su educación en el exterior, contrasta con la alta dependencia de los ingresos generados por los estudiantes internacionales, observada en las instituciones británicas y australianas. Recientemente, la discusión sobre el uso de agentes comisionistas para el reclutamiento de estudiantes internacionales ha cobrado importancia en Estados Unidos, ya que muchas instituciones públicas que tienen limitaciones presupuestales buscan atraer estudiantes internacionales de una forma más agresiva. Con el fin de generar ingresos, países como Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Canadá y algunos europeos, han demostrado su interés por atraer estudiantes provenientes de América Latina. Programas de becas como el que existe en Chile, o el programa Ciencia sin Fronteras de Brasil han convertido a la región en un lugar atractivo para las actividades de reclutamiento. Colombia también es considerado como un país interesante en este sentido.

Factores que actualmente estimulan e inhiben la movilidad estudiantil

Infelizmente, hoy en día, la razón de ser del reclutamiento de estudiantes internacionales se ha transformado y ha pasado de la búsqueda de talentos a la búsqueda de fuentes adicionales de recursos financieros. Como resultado del modelo basado en un criterio financiero, las universidades están dependiendo cada vez más de países específicos, lo cual además de afectar la diversidad en el aula de clase y en los campus universitarios, plantea potenciales riesgos financieros. Estas circunstancias ponen de manifiesto la importancia de identificar y abonar el terreno en nuevos países en donde se puedan reclutar estudiantes internacionales (Choudaha & Kono, 2012). En consecuencia, países como China e India se han convertido en destinos de importancia. En América Latina, los principales países objetivo son Chile con su esquema de becas, Brasil con su programa de Ciencia sin Fronteras y Colombia, aunque estos países no alcanzan el mismo nivel de importancia de los países asiáticos.

Tal y como se estableció anteriormente, hay varios factores que juegan un papel fundamental en estimular o inhibir la movilidad de estudiantes internacionales. A continuación revisaremos algunos de ellos: la tipología de estudiantes internacionales, la movilidad por disciplinas, el factor del idioma, el factor de los costos, el

factor de la reputación, la provisión transfronteriza de servicios y el factor social (integración). El último que mencionaremos corresponde a la creciente competencia global por los estudiantes con mayor talento y, con ello, el afán por incrementar la tasa de permanencia de los estudiantes internacionales.

En general, para Latinoamérica, los factores que estimulan la movilidad de estudiantes hacia el extranjero son más fuertes que los factores que inhiben movilidad entrante. Y el estímulo ocurre más hacia Europa, Estados Unidos y Canadá, que al interior de la propia región o hacia otros continentes. Este ha sido, sin duda, el caso de Colombia, donde los problemas de seguridad y la inestabilidad han sido obstáculos importantes para atraer estudiantes internacionales y un incentivo para que los estudiantes colombianos busquen opciones para estudiar fuera del país. Este fenómeno aplica tanto a la movilidad que se hace con el fin de adelantar créditos académicos como a la que se hace con el fin de obtener un grado en el extranjero. Solo recientemente se ha podido observar un incremento en los factores de estímulo para atraer movilidad, gracias a la situación de mayor estabilidad y seguridad que goza el país y Latinoamérica en general. Este aspecto ha tenido un impacto positivo para atraer estudiantes internacionales provenientes de la región latinoamericana y de otras partes del mundo; en este último caso, la movilidad se caracteriza por ser de corto plazo para adelantar créditos académicos.

Los diferentes tipos de estudiantes internacionales

Un estudio realizado por la organización *World Education Services* denominado “*No todos los estudiantes internacionales son iguales: entendiendo segmentos y caracterizando comportamientos*” titulado originalmente “*Not all international students are the same: understanding segments, mapping behavior*” (Choudaha, Orosz, & Chang, 2012) resalta que los estudiantes internacionales se diferencian por su preparación académica y los recursos financieros con los que cuentan, lo cual se traduce en necesidades diferentes. Por consiguiente, agrupar a todos los estudiantes internacionales en una misma categoría resulta perjudicial para ellos y desorienta tanto las prácticas institucionales como las políticas nacionales. Dicho estudio identifica cuatro tipos de estudiantes internacionales en los Estados Unidos: los luchadores (30%), los esforzados (21%), los exploradores (25%) y los ambiciosos (24%)⁴.

Los luchadores (30%) constituyen el segmento más grande de la población total de estudiantes internacionales que se movilizan hacia los Estados Unidos. Cerca de las dos terceras partes de este segmento (63%) estaba empleada tiempo completo o medio tiempo durante su proceso de postulación, presumiblemente porque necesitaban auto sostenerse.

⁴ Nota de los traductores: En la versión original en inglés, los estudiantes internacionales se denominan *Strivers*, *Strugglers*, *Explorers* y *Highfliers*, respectivamente.

Para los luchadores, uno de los tres aspectos más importantes en materia información son las oportunidades de auxilios financieros (45%). Sin embargo, el aspecto económico no es una cuestión que les impida realizar sus sueños académicos: el 67% tiene planes de estudiar en una institución estadounidense de primer nivel.

Los esforzados (21%) constituyen aproximadamente la quinta parte de todos los estudiantes internacionales en los Estados Unidos. Poseen recursos financieros limitados y necesitan una preparación adicional para poder tener un buen desempeño en un aula estadounidense: el 40% de ellos planea estudiar inglés como lengua extranjera en el futuro. Igualmente, estos estudiantes son menos selectivos al momento de elegir el sitio donde van a recibir su educación. Solamente el 33% de ellos seleccionó la información sobre la reputación de la institución educativa como una de sus tres necesidades más importantes de información. De igual manera, se encontró que los esforzados son particularmente proclives a acudir a servicios de terceros, tales como la edición de sus ensayos, hojas de vida o cartas de presentación.

Los exploradores (25%) están ansiosos por estudiar en el extranjero, pero sus intereses no son exclusivamente académicos. Comparados con los demás segmentos, estos estudiantes están más interesados en la experiencia personal de estudiar en Estados Unidos. Un 19% de este segmento considera la información sobre los servicios estudiantiles como uno de los tres aspectos prioritarios sobre los cuales reúnen información durante la etapa de búsqueda de universidad. Por lo general, los *exploradores* no están totalmente preparados para asumir los desafíos académicos de las mejores instituciones estadounidenses y tienen una mayor tendencia a preferir instituciones de segundo nivel para hacer sus estudios (33%). Asimismo, tienden más a utilizar los servicios de un agente educativo (24%).

Los ambiciosos (24%) son estudiantes con una buena preparación académica y cuentan con los medios para elegir los programas más costosos sin esperar ningún tipo de ayuda financiera por parte de las instituciones. Estos estudiantes buscan acceder a la educación superior en los Estados Unidos principalmente por su prestigio: casi la mitad de los encuestados dentro de este segmento (46%) respondió que la reputación de la institución está dentro de los tres aspectos más importantes de sus necesidades de información.

Los ambiciosos al igual que los exploradores conforman el segmento emergente, como resultado del crecimiento de la clase alta en países como China e India.

También es posible diferenciar entre estudiantes internacionales globales y locales. Los estudiantes globales, en particular los ambiciosos y los esforzados, son los que desean estudiar en el extranjero debido a su intenso deseo de éxito o de emigración, respectivamente. Los estudiantes locales son diferentes, puesto que su interés es ganar el prestigio social y las oportunidades profesionales que ofre-

ce la educación en el extranjero, sin tener que alejarse demasiado de casa; en este sentido, es más probable que busquen ofertas transnacionales en su propio país (Choudaha, 2013).

Se puede asumir que los luchadores y los ambiciosos tienen una mayor tendencia a intentar, en primera instancia, ser admitidos en las mejores instituciones de Estados Unidos o del Reino Unido, dada la reputación de sus sistemas de educación superior y su posición en los *rankings* internacionales. Estos *rankings* tienen una influencia importante en las percepciones de los estudiantes.

Con respecto a América Latina, podría asumirse que las posibilidades ofrecidas por las universidades privadas de su país o de su región son la opción más factible para los estudiantes esforzados. Algo similar ocurre con aquellos estudiantes que tienen acceso a las mejores universidades públicas y privadas en la región, entre los que se encuentran los luchadores y los ambiciosos, quienes también buscarían posibilidades en su propio país como primera opción. No obstante, los estudiantes luchadores, exploradores y muchos ambiciosos tienen una mayor tendencia a buscar opciones en América del Norte, Europa o Australia.

Idioma

Con el objetivo de atraer más estudiantes internacionales, cada vez más las universidades del mundo dejan de enseñar en su idioma local y asumen el inglés como lengua de instrucción. Tal y como lo observa la OCDE:

Tanto en términos absolutos como relativos, los países cuyo idioma es ampliamente hablado y leído, como es el caso del inglés, el francés, el alemán, el ruso y el español, son los destinos elegidos por la mayoría de los estudiantes extranjeros (OCDE, 2011: 328).

No obstante, sería demasiado sencillo afirmar que el idioma es la solución para atraer estudiantes internacionales. De hecho, hay artículos que abordan este tema. Bradford (2012) resalta algunos problemas lingüísticos: “la calidad de la enseñanza y el aprendizaje que se da cuando los profesores y/o los estudiantes trabajan en una lengua que no es la materna”; desafíos culturales: “falta de conocimiento intercultural, importante para desarrollar currículos internacionalizados, adoptar prácticas más inclusivas y fomentar el entendimiento cultural recíproco”; y retos estructurales: “además de las dificultades propias de conseguir una planta docente para enseñar en los distintos programas académicos, cualquier institución que adopte el inglés como medio de instrucción también debe estar en capacidad de expandir sus servicios administrativos y de apoyo en dicho idioma, con el fin de atender a un nuevo grupo heterogéneo de profesores y estudiantes”. De la misma manera, Labi (2011) cita a Karen Lauridsen, profesora asociada de la Escuela de Negocios y Ciencias Sociales de Aarhus en Dinamarca, quien establece que: “es evidente que

las dificultades en la enseñanza no son simplemente una cuestión de idioma, sino que se encuentran arraigadas en las profundas diferencias culturales”. Igualmente, afirma que incluso las universidades en Gran Bretaña “deben hacerle frente al hecho de que no pueden enseñar en inglés de la misma manera que lo hacen con los hablantes nativos de dicho idioma”.

Independientemente del idioma de origen de la universidad, la cuestión de enseñar en inglés se ha vuelto una preocupación asociada al tema de la calidad académica. Una planta docente más diversa y una población estudiantil más heterogénea, exigen que las universidades aborden la problemática de enseñar en inglés.

Enseñar en inglés no es sinónimo de internacionalización; es apenas uno de los múltiples instrumentos para alcanzarla. Si se usa esta herramienta, se hace necesario abordar las implicaciones de calidad asociadas a este proceso. Las universidades deberían pensar más estratégicamente sobre cómo, cuándo, dónde y por qué deberían dejar de dictar programas en su lengua materna para dictarlos en inglés, o en otra segunda lengua (De Wit, 2012).

Para América Latina, enseñar en inglés no es la opción más lógica, dada la creciente importancia del español como primera o segunda lengua, lo que proyecta a esta región como un destino atractivo para recibir movilidad inter e intrarregional. Asimismo, el aprendizaje de una segunda lengua, en particular inglés y portugués, es importante por razones sociales, económicas y académicas; esta es un área que requiere una mayor atención en la región.

Niveles y áreas de estudio

Es importante observar cómo la movilidad está relacionada con las disciplinas y con la necesidad de contar con migrantes cualificados. De acuerdo con la OCDE, todos los países muestran una tasa alta de movilidad estudiantil entrante relacionada con las matrículas de programas de investigación avanzada.

Esto podría deberse al atractivo de los programas de investigación avanzada en dichos países, a la preferencia de las instituciones por reclutar estudiantes internacionales de niveles educativos superiores que contribuyan a procesos de investigación y desarrollo local, o a la previsión de incorporar laboralmente a dichos estudiantes como inmigrantes altamente cualificados (OCDE, 2012a: 375).

Asimismo, en los Estados Unidos, aproximadamente uno de cada cinco estudiantes internacionales está inscrito en un programa doctoral (Open Doors, 2012). A su vez, el reciente crecimiento en las matrículas es motivado por los estudiantes de pregrado provenientes de China y Arabia Saudita (Choudaha & Kono, 2012).

Con respecto a la movilidad según áreas de estudio, parece existir un dominio de las ciencias sociales, los negocios, el derecho y las humanidades; sin embargo, es necesario contar con una movilidad más significativa en las áreas de las ingenierías y las ciencias básicas. Para ilustrar las diferencias en la atracción de estudiantes en estas dos áreas, utilizaré ejemplos europeos. De acuerdo con las estadísticas de la OCDE, en Suecia, el 34,5% estudia ingeniería y el 17,2% estudia ciencias; en Finlandia, los porcentajes son del 31,7% y del 11,2%, y en Dinamarca, del 19,3% y del 10,3%, respectivamente. Esto contrasta con la situación de los Países Bajos, que tienen un tamaño y una calidad de educación similares, y los porcentajes son solamente del 3,9% para ingeniería y del 3,4% para ciencias. En los Países Bajos cerca de la mitad de los estudiantes internacionales, el 49,2%, estudia ciencias sociales, economía o derecho (OCDE, 2012a: 381).

En el caso de América Latina, gran parte de la movilidad saliente se da en los niveles de maestría y doctorado, lo cual responde al interés de mejorar la calidad del personal académico y de satisfacer las necesidades actuales de la sociedad y de la economía. Tal y como lo evidencia un estudio recientemente presentado en la Conferencia *Going Global*, que tuvo lugar en abril de 2014 en Miami, los esquemas de becas como los de Brasil y México están fundamentados en el interés de fomentar el progreso económico, en favor de la nueva clase media de estos países (Lee, 2014).

Aunque programas como Ciencias sin Fronteras incluyen ahora el nivel de pregrado, se concentran principalmente en las denominadas ciencias STEM (*science, technology, engineering and mathematics*) y en medicina, lo cual se constituye en un esfuerzo por modernizar la educación superior.

Aumentar la tasa de permanencia: la competencia global por las personas más talentosas

En la era de la economía del conocimiento, el factor más importante para reclutar estudiantes internacionales es la competencia global por los mejores talentos. Se observan factores demográficos y económicos relacionados a una escala global. América del Norte, Europa, Australia y Japón enfrentan actualmente un desafío demográfico. Para la OCDE, “durante las próximas décadas nada tendrá un impacto tan profundo en las economías (de los países miembros) como las tendencias demográficas y, especialmente, el envejecimiento” (Gotis, citado en Hawthorne, 2012: 420). Las economías del conocimiento de los países miembros de la OCDE necesitan personas altamente calificadas. Debido al envejecimiento de su población y al menor interés de sus jóvenes por las ciencias duras, este talento no está suficientemente disponible en dichos países; en consecuencia, tendrán la necesidad de recibir inmigrantes calificados que puedan cerrar esta brecha. El informe titulado “El mundo en el trabajo: puestos de trabajo, salarios y habilidades para 3,5 mil millones de personas” (*The world at work: Jobs, pay, and skills for 3.5 billion people*) habla sobre

un “desajuste entre profesionales y puestos de trabajo” (McKinsey, 2012). El estudio afirma que a pesar que el desempleo global afecta a 75 millones de jóvenes, el 39% de los empleadores señala tener dificultades en encontrar candidatos para los puestos de trabajo que requieren personal calificado.

El patrón de inmigración poco calificada que se presentó en el siglo pasado, en el marco de la denominada relación Sur-Norte, ha sido reemplazado por la necesidad de migrantes altamente calificados. Al mismo tiempo, las sociedades emergentes en Asia, África y América Latina también demandan trabajo más cualificado para poder desarrollar sus economías, lo que resulta en una competencia global por las personas más talentosas. Durante las últimas décadas, varios países se han convertido en destinos atractivos para que este tipo de personas tenga oportunidades laborales en su territorio. Así mismo han restringido la inmigración de personas poco calificadas. Entre estos esfuerzos se encuentran los siguientes (Sykes, 2012: 9):

- Los esquemas de “búsqueda de trabajo después de terminar los estudios” que permiten a los estudiantes internacionales permanecer en el país después de su graduación, únicamente con propósitos laborales.
- La flexibilización de los procesos para obtener una visa de estudiante y permisos de trabajo altamente calificado.
- La modificación de las leyes de naturalización y residencia permanente que tienen en cuenta los años de residencia de los estudiantes internacionales al momento de evaluar la elegibilidad para adquirir el estatus de ciudadano o de residente permanente.
- La flexibilización de las restricciones laborales durante los períodos de estudio y luego de haber terminado los mismos.
- Las nuevas categorías de visas, diseñadas específicamente para atraer y retener a los estudiantes internacionales.
- Los privilegios para los profesionales internacionales al momento de acceder a ciertos esquemas de visas, por ejemplo, requisitos menores de ingresos mínimos y la exención de los exámenes de mercado laboral (examinación prioritaria).

Un ejemplo claro de este tipo de iniciativas es Canadá, donde la inmigración de mano de obra calificada ha recibido todo el apoyo de los gobiernos federal y estatal.

Al inicio del nuevo milenio, los inmigrantes calificados que llegaban a Canadá tenían una mayor probabilidad de ingresar como una clase de ingresos bajos y se mantenían como tal en comparación con las familias de su misma clase en dicho país; y la pequeña

ventaja que a inicios de los años 1990 significaba contar con educación universitaria, en relación con aquellos inmigrantes que tenían solamente un título de bachiller, hacia el año 2000 había disminuido considerablemente, ya que el número de inmigrantes con niveles educativos altos había crecido. Lo que realmente cambió fue la situación del inmigrante en condiciones de pobreza absoluta: hacia el final de los años 1990 la mitad de ellos ya hacía parte de una clase económica cualificada, y el 41% tenía algunos títulos de educación superior, porcentaje superior al 13% que existía al inicio de los años 1990” (Pico, Feng & Coumobe, 2007 citado por Hawthorne, 2012: 420).

Los países también han comenzado a entender que los procesos de inmigración de personas cualificadas no siempre son efectivos y, por esta razón, “los estudiantes internacionales se han convertido en el centro de atención ya que se constituyen en un grupo potencial de inmigrantes cualificados” (Sykes, 2012: 8). A pesar que en el pasado muchos países estaban abiertos a recibir estudiantes internacionales, e incluso a subsidiar su educación, se puede observar que, particularmente en Europa, se ha optado por tener una inmigración más controlada de estudiantes internacionales e implementar medidas para aumentar la tasa de su permanencia. Los Países Bajos, Dinamarca y Suecia, son ejemplos claros de estas políticas.

Durante la última década, estos países han empezado a cobrar costos completos de matrícula a los estudiantes no europeos. Al mismo tiempo, han desarrollado esquemas de becas para seleccionar a los estudiantes más talentosos y han creado oportunidades para retenerlos después de su graduación. El ministro danés de ciencia, tecnología y desarrollo, Helge Sander, formuló esa política de la siguiente manera:

Teníamos miedo de que con la oferta de educación gratuita para estudiantes no europeos en Dinamarca, las universidades danesas corrieran el riesgo de inundarse de ciudadanos no pertenecientes a la Unión Europea o al Área Económica Europea y que ello ocasionara una presión masiva sobre los gastos estatales en materia de educación (...) De todas maneras, a pesar que Dinamarca impuso cobros de matrícula, garantizamos también que los estudiantes altamente cualificados tuvieran la oportunidad de estudiar gratuitamente, gracias a un esquema de becas que diseñamos. A través de la financiación de este esquema, el Estado puede controlar los costos asociados a la educación de estudiantes internacionales en Dinamarca (Myklebust, 2010).

La denominada “tasa de permanencia”, que corresponde al porcentaje de estudiantes internacionales que permanece después de su graduación en el país donde realizó sus estudios, es del 25% en promedio para los países miembros de la OCDE (Sykes, 2012: 10-11). En dichos países, la tasa regional y local de retención de egresados es del 60% para todos los graduados y del 70% para los graduados en programas de maestría y doctorado. Hawthorne (2008, 2010, 2012) y la OCDE (2011) advierten que, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, un incremento en la tasa de permanencia no es una solución garantizada frente a las

necesidades de las economías nacionales; sin embargo, los gobiernos continúan realizando esfuerzos para estimular la permanencia de los más talentosos. Los beneficios son claros:

Los estudiantes internacionales tienen que sortear menos barreras que otros profesionales formados en el exterior, en términos de habilidades lingüísticas del país anfitrión, reconocimiento de los títulos o aculturación. Sus vidas productivas serán más largas, debido a su corta edad al momento de su vinculación. Ellos representan una opción muy apetecida para los países con posiciones ambivalentes en materia de migración, especialmente en un contexto en el que la contracción demográfica promueve la demanda (...) Para muchos estudiantes, la educación internacional se ha convertido en la primera etapa del camino hacia la construcción de una carrera global. Después de graduarse, ellos mitigarán el desabastecimiento y la mala distribución de la fuerza laboral, incluyendo la falta de correspondencia entre las capacidades de los trabajadores nacionales y las necesidades de la economía del conocimiento. Aunque la escala de su tasa de retención a largo plazo no es clara, los ex alumnos compensan la emigración de los países de acogida. (...) Es importante tener en cuenta que los estudiantes internacionales se están convirtiendo en consumidores bien informados y buscan el aprovechamiento óptimo de las oportunidades globales (Hawthorne, 2012: 432).

Los obstáculos también son claros ya que los estudiantes internacionales se convierten en consumidores de las mejores opciones tanto en su país de origen, en el país donde realizaron sus estudios, e incluso en otros países. La falta de integración, la discriminación y la falta de apoyo son factores que impulsan a los estudiantes internacionales a dejar el país donde estudiaron, después de graduarse.

Un estudio realizado por la Red Europea de Migración acerca de la inmigración de los estudiantes internacionales a la Unión Europea, muestra que en años recientes los Estados miembros le han prestado mayor atención a las políticas y a las prácticas para atraer estudiantes internacionales. Al mismo tiempo, todavía existen diferencias “particularmente, en relación con el acceso al mercado laboral durante y después de la finalización de los estudios, así como en relación a los beneficios proporcionados a los estudiantes internacionales para el acceso al mercado laboral y durante su estancia en general” (European Migration Network, 2013: 8).

El estudio “¿Talento en movilidad? Las intenciones de permanencia de los estudiantes internacionales en cinco países de la Unión Europea” (*Mobile Talent? The staying intentions of international students in five EU countries*) (Sykes, 2012) resumió los resultados de una encuesta en línea aplicada a los estudiantes internacionales en Alemania, Países Bajos, Reino Unido, Francia y Suecia. Casi dos de cada tres estudiantes internacionales expresaron la intención de quedarse, por un corto o largo plazo, después de su graduación y con propósitos laborales. Sin embargo, la realidad, es que solo uno de cada cuatro permanece; en el caso de Francia, permanece uno de cada tres, lo que probablemente se explica por el hecho de que los

estudiantes internacionales en Francia desarrollan una relación más fuerte con la lengua y la cultura francesa. El estudio indica:

Aunque es cierto que los estudiantes internacionales cuentan con una serie de cualidades que los hacen un grupo atractivo de migrantes calificados, todavía requieren servicios y apoyo para garantizar su integración. Los resultados de investigaciones recientes, así como los resultados de este informe, indican que el simple hecho de estudiar en un país no es suficiente para superar muchas de las dificultades que enfrentan los migrantes, tales como las deficiencias en el dominio del idioma, la aculturación, la inseguridad respecto al visado, las preocupaciones sobre la migración familiar y la discriminación (Sykes, 2012:7).

Un estudio reciente publicado en Holanda (SER, 2013) confirma que los tres temas de mayor relevancia para aumentar la tasa de permanencia de los estudiantes internacionales en los Países Bajos son: mejorar su preparación para el mercado laboral holandés durante el tiempo de estudio; el idioma holandés, la cultura y la vida social; y contar con mejores instalaciones, especialmente, para alojamientos.

Para América Latina, el aumento de la tasa de permanencia es un reto, ya que los estudiantes que prefirieron estudiar en América del Norte, Australia y Europa, tienen la oportunidad de permanecer allí después de su graduación, incluso en aquellos casos en que los programas de becas les exigen regresar a su país de origen o imponen penalidades por no hacerlo.

Costos de estudio

Además de los idiomas y de los niveles y áreas de estudio, existen otros factores estimulantes e inhibidores de la movilidad que juegan un papel importante. Los costos de estudio, es decir las tasas de matrícula y el costo de vida, constituyen otro factor importante. A medida que los costos de matrícula se han incrementado en Estados Unidos y Reino, y que varios países europeos (Ej.: Dinamarca, Suecia y los Países Bajos) han comenzado a cobrar matrícula completa a los estudiantes que no pertenecen a la Comunidad Europea, es más común que los estudiantes y sus familias tomen en consideración estos factores.

Un estudio reciente realizado por HSBC profundiza sobre el factor de los costos. De acuerdo con dicho estudio

Hoy en día existen más de 3 millones de personas que adelantan estudios de educación superior en un país extranjero. Pero, en la medida en que varios países han reducido los niveles de subsidio estatal, los estudiantes y sus familias se han visto obligados a planificar, con más cuidado que nunca, la manera de cubrir el costo asociado a los gastos de matrícula y de sostenimiento. Australia es, de acuerdo con este estudio, el

país más costoso para estudiantes internacionales. En este país, el costo promedio de las matrículas universitarias, sumado a los gastos de sostenimiento para los estudiantes internacionales, supera los 38.000 dólares al año. Estados Unidos es el segundo país más costoso para los estudiantes internacionales, con un costo promedio entre matrículas universitarias y sostenimiento que supera los 35.000 dólares al año. El Reino Unido es tercero, con costos anuales de más de 30.000 dólares. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Australia y Estados Unidos atraen a tres de cada diez estudiantes internacionales (HSBC, 2013).

Por otro lado, Malik Sarwar, Director Global de Desarrollo y Patrimonio de HSBC, afirma:

Con el aumento de la riqueza, especialmente en los mercados en desarrollo, y la existencia de lugares de trabajo cada vez más competitivos que exigen mayores competencias y una perspectiva global, esperamos que el apetito por la educación internacional siga creciendo. A pesar de que el mercado de la educación superior sigue siendo segmentado y, por lo tanto, sus precios no están bien definidos a nivel internacional, su costo va en aumento en todas partes conforme los subsidios gubernamentales van desapareciendo. Los que desean educar a sus hijos en el extranjero deben tener en cuenta los gastos de matrícula, los costos de vida, las tasas de cambio y la inflación. Asegurar la educación de sus hijos se ha convertido en parte importante de la planificación financiera de los padres de familia (HSBC, 2013).

El estudio también pone de manifiesto que, por ejemplo, el costo de estudiar en Alemania corresponde apenas a una sexta parte de lo que cuesta hacerlo en Australia.

Educación transfronteriza y virtual

Igualmente, la opción de estudiar en una universidad extranjera ubicada en el propio país o región es cada vez más frecuente, por lo que la posibilidad de acceder a la educación superior transfronteriza se ha constituido en otra alternativa. Aunque las universidades extranjeras han aumentado sus sedes universitarias y de operaciones mediante el uso de franquicias, el impacto que tienen es todavía limitado, tanto en el número como en los países de origen de las universidades, principalmente aquellas provenientes del mundo angloparlante. Algunos consideran que la reciente oferta de cursos abiertos masivos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés) es una alternativa para que los estudiantes internacionales tengan acceso a la educación superior de forma gratuita o a costos muy bajos, aunque su impacto es todavía poco claro; lo más probable es que esta oferta promueva el interés por estudiar en el exterior con el fin de obtener un título, más que convertirse en una alternativa para ello.

Por último, pero no menos importante, la reputación de las instituciones, tal y como se expresa en los *rankings* por área de estudio, institución y sistemas de educación superior, es cada vez más un factor estimulante, en particular para los tipos de estudiantes calificados como luchadores y ambiciosos.

Estudios en el extranjero como parte de un título local, tendencias globales

El análisis sobre la movilidad internacional de estudiantes hasta aquí realizado se centra principalmente en la movilidad con el fin de obtener un título, es decir, la que realizan estudiantes que estudian en otro país para obtener títulos de pregrado, maestría o doctorado. Estudiar en el extranjero como parte de un programa académico local (movilidad para adelantar créditos en el extranjero) es, en términos absolutos y de su impacto social, político y económico, un factor menos importante que la movilidad que se realiza para obtener un título en el exterior. Sin embargo, no debe desestimarse la importancia que esta movilidad tiene en Europa, especialmente en el marco de las políticas regionales, nacionales e institucionales. En América Latina existen varios programas de este tipo, tanto en el ámbito regional y subregional, así como en el contexto de tratado NAFTA. A pesar de ello, el número total es marginal, aunque va en aumento.

Si se compara la movilidad para adelantar créditos en el extranjero de Europa e incluso Estados Unidos, con la de otras partes del mundo, es evidente que en muchos países todavía hay un largo camino por recorrer. En países como Australia y Canadá las cifras son comparables a las de Estados Unidos. En Japón la cuestión es muy diferente, a pesar que, recientemente, el Gobierno japonés ha puesto en marcha planes para estimular estudios en el extranjero. En América Latina, Asia y África, adelantar créditos académicos en el extranjero es un aspecto que todavía brilla por su ausencia. Asimismo, se sabe muy poco sobre el impacto que los estudios parciales en el extranjero tienen sobre la empleabilidad, la movilidad y la migración calificada; sin embargo, se supone que sí existe tal impacto y, en ese sentido, este tipo de estudios puede ser visto como un factor estimulante para la movilidad con fines de obtener un título en el extranjero y para la migración calificada.

En Estados Unidos, solamente el 1,4% de la población total de estudiantes pasa algún tiempo en el extranjero. Dicha población se caracteriza por ser predominantemente de estudiantes blancos (80,5%), estudiantes de pregrado (casi 89%), y por desplazarse hacia países de Europa (54,5%), los cuales siguen siendo el destino preferido. Sólo el 4% de estos estudiantes permanece un año académico completo en el sitio al cual se desplazan (De Wit et al., 2012: 3). A pesar que la participación en este tipo de movilidad ha aumentado en términos absolutos, que los destinos de estudios en el extranjero se han diversificado durante la última década y que su

importancia es cada vez más acentuada en las políticas nacionales e institucionales, los porcentajes siguen siendo muy bajos y la duración de la experiencia ha venido en declive.

En el año 2012 se celebró en Europa el vigésimo quinto aniversario del emblemático programa europeo Erasmus, financiado por la Comisión Europea. La celebración se dio en medio del temor de que el programa fuera víctima de su propio éxito, debido al aumento del número de participantes y a la reducción de sus fondos. En 1987, 3.244 estudiantes pasaron una parte de su período Erasmus en otro país miembro. 3 millones de estudiantes han seguido su ejemplo en los últimos 25 años y el número de países ha crecido de 11 a 33, incluyendo países no miembros de la Comunidad Europea, entre los que se encuentran Croacia, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Turquía y Suiza. El presupuesto del programa para el período 2007-2013 fue de 3,1 mil millones de euros.

Más que en el número de estudiantes internacionales, el impacto del programa se ha reflejado en la internacionalización y en la reforma de la educación superior. Erasmus ha allanado el camino para la reforma de la educación superior europea en el marco del Proceso de Bolonia; ha sido un piloto para el sistema de transferencia de créditos ECTS y ha motivado una mayor apertura hacia la adhesión de los países de Europa Central y Oriental a la Unión Europea, así como para otros países que aspiran a ser miembros. También sirvió de inspiración para la cooperación entre Europa y el resto del mundo, y para iniciativas similares en otras regiones, que, desafortunadamente, han tenido poco éxito. El programa ha estimulado tanto a los gobiernos locales como a las instituciones de educación superior para desarrollar estrategias europeas e internacionales.

A pesar de contar con estas historias de éxito, existe una creciente preocupación por analizar el fenómeno solamente en términos de números y porcentajes, desconociendo el valor del contenido y la calidad de la experiencia internacional. En los primeros años de Erasmus, el éxito y el impacto del programa se basaron en el entusiasmo de los profesores para encontrarse con sus colegas, y la posibilidad de aprender acerca de sus planes de estudios y conocer sus métodos de enseñanza. Erasmus se ha alejado de aquellos días de inspiración y se ha convertido en todo un ejercicio burocrático, en el que sólo cuentan los números. Si el programa Erasmus volviera a su enfoque en el currículo y en los aprendizajes que promovía en el pasado, no solo se mejoraría la calidad de la experiencia, sino que también aumentaría el interés de los profesores y los estudiantes, lo que tendría como probable resultado que los números también mejoraran (véase De Wit, 2012).

Estudiar en el extranjero como parte de un programa académico local es un fenómeno que también aumentará en los próximos años y que se convertirá en un factor importante en otras regiones diferentes a Europa, América del Norte y Australia/Nueva Zelanda. Esto también tendrá un efecto motivacional sobre la movi-

lidad con propósitos de adelantar un programa extranjero completo en el exterior. No obstante, el desarrollo de programas conjuntos y de dobles titulaciones también tomará auge y podría proporcionar un nuevo impulso a la movilidad.

Esta es una tendencia que también se puede observar en América Latina. El ejemplo más claro es el ya mencionado programa Ciencia sin Fronteras de Brasil que estimula la movilidad de los estudiantes brasileños para adelantar créditos académicos en otras partes del mundo, aunque el Programa está principalmente enfocado en la movilidad hacia países desarrollados y no hacia el interior de la región. También se le critica que es un programa que promueve la movilidad en una sola vía (únicamente para estudiantes brasileños que viajan al exterior) y no se involucra en un esquema de cooperación en ambos sentidos.

Otros esquemas regionales, como Escala-Estudiantil, PME (Criscos), Pame (Udual), Jime y Marca, involucran varios países de la región. Los organismos nacionales como el Icetex y fundaciones como Colfuturo en Colombia tienen también programas de movilidad; igualmente, existen programas iberoamericanos de movilidad entre España y América Latina⁵. También existen programas bilaterales de intercambio de estudiantes y redes de universidades que cuentan con programas de movilidad, tales como la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM). Los obstáculos mencionados anteriormente para la movilidad con fines de obtener un grado en el exterior se aplican aún más al interior de la región y entre la región y el resto del mundo.

Conclusiones y asuntos emergentes

En resumen, los patrones de movilidad de estudiantes internacionales que buscan obtener un título en el extranjero son el resultado de una compleja interacción de variables estimulantes e inhibitoras, tanto externas como internas. Estas incluyen variables externas como los hechos ocurridos del 11 de septiembre, la crisis financiera mundial, los factores demográficos y el desarrollo de la economía global del conocimiento. Como resultado del acelerado ritmo de la globalización, tanto la complejidad como la intensidad de las variables externas seguirán aumentando y, por lo tanto, predecir el futuro de la movilidad se hará cada vez más difícil. A pesar de esta limitación, se puede predecir con seguridad que la movilidad global seguirá creciendo mientras que la relación entre los países y las fuentes claves puede alterarse significativamente con cualquier evento externo importante, como es el caso del impacto que pueda tener la crisis financiera de la zona euro.

El crecimiento de la movilidad estudiantil internacional todavía está lejos de llegar a su límite; sin embargo, es y seguirá dominado por los principales países que

⁵ Para una visión general al respecto, véase Jaramillo y de Wit (2011: 35-137).

envían y reciben estudiantes en la actualidad. Al mismo tiempo, se observará una diversificación gradual tanto en los países que envían como en los que reciben estudiantes; la competencia global por los estudiantes internacionales se hará más intensa y los grandes países que envían estudiantes al extranjero, como China, India, Corea del Sur, Singapur, Malasia, Sudáfrica, Rusia y Brasil también se convertirán en países anfitriones para los estudiantes internacionales.

Habrà un mayor énfasis en el aumento de la tasa de permanencia de los mejores estudiantes y académicos. Los programas de becas se incrementarán, pero se concentrarán en beneficiar a los estudiantes más talentosos mientras que los demás estudiantes tendrán que pagar costos de matrícula más elevados para poder estudiar en el exterior.

Durante la siguiente década, la enseñanza en inglés continuará siendo un factor alentador, a pesar de que otras lenguas, particularmente el español, comenzarán a ganar terreno y se convertirán en alternativas diferentes.

La reputación institucional, plasmada en los *rankings* internacionales, también seguirá siendo un factor estimulante: cuanto mejor sea la reputación del sistema educativo del país y/o de alguna universidad en particular, mayor será la probabilidad de que los estudiantes internacionales, en particular los luchadores y los ambiciosos, aspiren a educarse en esos países.

El progreso de la educación superior transfronteriza, es decir, la tendencia a movilizar programas (franquicias) e instituciones (sedes universitarias) en lugar de movilizar estudiantes de un país a otro, seguirá aumentando y se convertirá en una alternativa para los estudiantes internacionales, dado que los costos y los factores sociales serán más atractivos. Sin embargo, en las décadas por venir, la educación transfronteriza seguirá representando un porcentaje poco significativo dentro de la oferta global de educación superior. Los MOOC constituirán, con el tiempo, un factor importante en la educación superior internacional, pero más que convertirse en una alternativa para estudiar en el extranjero, se convertirán en un mecanismo para estimular el interés en estudiar en otro país y estudiar en una universidad que cuente con una buena reputación en el exterior. De la misma manera, el desarrollo de los programas conjuntos y de las dobles titulaciones seguirá creciendo y podrá darle un nuevo impulso a la movilidad académica.

En conclusión, en el futuro la movilidad se volverá aún más compleja con la aparición de nuevas variables como los MOOC, los programas conjuntos y los programas de doble titulación; sin embargo, se espera que el ritmo de crecimiento mantenga su tendencia ascendente.

América Latina y Colombia

En América Latina, la movilidad de estudiantes en el subsector de la educación superior sigue siendo bastante limitada; en 2005 apenas representaba el 5% de la movilidad general del mundo (Jaramillo & De Wit, 2011: 132). La movilidad saliente se da principalmente hacia Europa y América del Norte, aunque la proporción de estudiantes de movilidad dentro de la región creció entre 1999 y 2007 del 11% al 23%, lo cual refleja la evolución gradual de la clase media en la región y de un área común de educación superior latinoamericana (Jaramillo & de Wit, 2011: 135). A pesar de ello, aún queda mucho por hacer para incrementar la cooperación intra-regional y la movilidad (Jaramillo & De Wit, 2011: 132).

Jaramillo y De Wit (2011: 138) mencionan los siguientes obstáculos para la movilidad en la región de América Latina: diferencias académicas entre los países de la región; diferencias en los criterios de admisión; variaciones significativas en las calificaciones con que se valora a los alumnos; variaciones en la regulación del sector; diferencias en las políticas migratorias y en el reconocimiento de los títulos profesionales; la división público-privada en el sector, con distintas regulaciones por país; y la variedad en términos de estudio.

Asimismo, se ve muy poco interés en tratar de resolver estos temas. El informe Tuning de 2013 trata sobre los principios básicos y los procedimientos para definir un sistema latinoamericano de referencia de créditos académicos con el denominado Crédito Latinoamericano de Referencia – CLAR (Tuning, 2013). El CLAR intenta resolver el hecho de que no existe un sistema de créditos académicos que compartan los países de América Latina, y se constituye en un primer paso en esta dirección. Sin embargo, se requiere un liderazgo importante en el nivel regional para hacer que ésta y otras medidas necesarias se lleven a buen término y se conviertan en realidad.

Aunque se han dado pasos importantes, Jaramillo y de Wit mencionan lo que todavía está pendiente:

La educación superior en América Latina está experimentando cambios importantes: el aumento de las tasas de participación, la expansión del sector privado y los intentos de armonizar y regionalizar los sistemas. Al mismo tiempo, en el mercado global para los estudiantes y académicos internacionales, su papel, sigue siendo menor en comparación con América del Norte, Europa, la región de Asia-Pacífico, así como el Oriente Medio. La ventaja comparativa de tener una lengua y una cultura común, todavía no ha dado sus frutos. La construcción de un sistema común de educación superior para América Latina ha comenzado, pero aún queda un largo camino por recorrer antes de que la región se convierta en un destino atractivo y que su educación superior sea reconocida tanto por sus propios estudiantes como por los estudiantes de otras partes del mundo. (Jaramillo & de Wit, 2011: 139-140)

Colombia tiene ciertas ventajas y desventajas en el contexto latinoamericano, con respecto a su sistema de educación superior y a la movilidad que la caracteriza. La calidad de sus universidades públicas y privadas; la existencia de un sistema de aseguramiento de la calidad a través del CNA, incluyendo la internacionalización como un criterio importante de evaluación, así como el fuerte compromiso tanto en el nivel institucional como en el ámbito nacional, constituyen indicadores positivos para mejorar la dimensión internacional de la educación superior y para hacer de Colombia un país más atractivo para el intercambio y para la movilidad entrante y saliente; las evaluaciones que realizó la OCDE sobre sector educativo en 2012, en las cuales se incluyó una revisión de la internacionalización de la educación superior, ilustran este punto claramente. (OCDE, 2012b).⁶

A pesar de que la estabilidad política y el desarrollo económico están mostrando signos positivos de mejora, todavía hay mucho trabajo por hacer. Se dio un primer paso con una iniciativa que surgió al interior mismo del sector universitario: la campaña *Colombia Challenge your Knowledge (CCYK)* que inició en 2009. En 2014, el Ministerio de Educación Nacional, Colciencias, Icetex y Proexport decidieron de manera conjunta implementar una estrategia más contundente para impulsar el sector de la educación superior en el extranjero.

Es importante que la educación superior en Colombia busque formas innovadoras para fomentar la movilidad y el intercambio. En particular, se hace necesario el uso de la tecnología para crear formas más virtuales de cooperación, también conocidas como: movilidad virtual, intercambio virtual, o aprendizaje colaborativo internacional en línea. Estas nuevas formas de movilidad, que aún se encuentran en desarrollo, permitirán incrementar las tasas de participación de estudiantes y académicos en estudios internacionales, incluso a niveles superiores a los generados por las formas tradicionales de movilidad.

Referencias

Agarwal, P.; Elmahdy Said, M.; Sehoole, M.; Sirozi, M.; & De Wit, H. (2008). The dynamics of international student mobility in a global context: summary, conclusions, and recommendations. En De Wit, H.; Agarwal, P.; Elmahdy Said, M.; Sehoole, M.; y Sirozi, M., *The dynamics of international student circulation in a global context*. (pp. 233-261). Sense Publishers, Rotterdam.

Banco Mundial (2011). World population prospects. Recuperado de: <http://esa.un.org/unpd/wpp/Excel-Data/population.htm>

⁶ Para este tema, véase también De Wit et al. (2014).

- Bradford, A. (2012). Adopting english-taught degree programs. *International Higher Education*, 69, (pp. 8-9).
- Capgemini (2012). World wealth report. Recuperado de: http://www.capgemini.com/services-and-solutions/by-industry/financial-services/solutions/wealth/worldwealthreport/wwr_archive/
- Choudaha, R. (2013). Know your international students – Global or local? *University World News*, Global Edition.(269). Recuperado de: <http://www.universityworldnews.com>.
- Choudaha, R., Orosz, K., & Chang, L. (2012). *Not all international students are the same: understanding segments, mapping behavior*. World Education News y Reviews. Recuperado de: <http://www.wes.org/ewenr/12aug/feature.htm>
- Choudaha, R. & Kono, Y. (2012). *Beyond more of the same: The top four emerging markets for international student recruitment*. World Education News and Reviews. Recuperado de: <http://www.wes.org/ewenr/12oct/feature.htm>
- De Wit, H. & Jaramillo, I. (2011). Student mobility trends in Latin America. En Bhandari, R. & Blumenthal, P. (Eds.), *International students and global mobility in higher education*. (pp. 129-141). Estados Unidos: Palgrave Macmillan/IIE.
- DeWit,H.(2012). *Teaching in english is not about politics but quality*. Recuperado de: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20121114175515819>
- De Wit, H., Ferencz, I. & Rumbley, L. (2012). International student mobility: European and US perspectives. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*. (pp. 1-7). DOI: 10.1080/13603108.2012.679752. Londres: Routledge.
- De Wit, H., Kouwenaar, K., & Vélez, J. (2014). Desafíos de la internacionalización de la educación superior en Colombia. En: Roa Valero y Pacheco Arrieta I. (Eds.). *Educación superior en Colombia, doce propuestas para la próxima década*. Colombia: Universidad del Norte.
- European Migration Network. (2013). *EMN synthesis report - immigration of international students to the EU*. European Migration Network study 2012. Bruselas: Directorate General for Home Affairs, European Commission.
- Hawthorne, L. (2008). The impact of economic selection policy on labour market outcomes for degree-qualified migrants in Canada and Australia. Ottawa, Canadá: Institute for Research Policy.

- Hawthorne, L. (2010). How valuable is “two-step migration”? Labour market outcomes for international student migrants to Australia (Edición especial). *Asia Pacific Migration Journal*. 19 (1). (pp. 5-36).
- Hawthorne, L. (2012). Designer immigrants? international students and two-step migration. En Deardorff D., De Wit, H., Heyl, J.& Adams, T. (Eds.), *The SAGE Handbook of International Education*. (pp. 417-435). Los Angeles: Sage.
- HSBC (2013). Study costs most in Australia. *News and Insight*. Recuperado de: <http://www.hsbc.com/news-and-insight/2013/study-costs-most-in-australia>
- Labi, A. (2011). Europe’s push to teach in english creates barriers in the classroom. *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado de: <http://chronicle.com/article/Europes-Drive-to-Teach-in/126326/>
- Lee, P. (2014). Countries not monitoring study abroad scholarships. En *University World News* (318).. Recuperado de: <http://www.Universityworldnews.com>.
- McKinsey. (2012). *The world at work: Jobs, pay, and skills for 3.5 billion people*. Recuperado de: http://www.mckinsey.com/insights/mgi/research/labor_markets/the_world_at_work
- Myklebust, J. (2010). Denmark: Fees part of broader reforms. *University World News*. Issue No. 108. Recuperado de: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20100123091852321>
- OCDE (2011). *Panorama de la educación 2011*. Paris: OCDE.
- OCDE (2012a). *Panorama de la educación 2012*. Paris: OCDE.
- OCDE (2012b). *La educación superior en Colombia 2012*. OCDE & Banco Mundial. Paris: OCDE.
- Open Doors. (2012). Institute of International Education. Nueva York. Recuperado de: <http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Open-Doors/Data/US-Study-Abroad>
- SER. (2013). *Analyse t.b.v. de voorbereiding van Make it in the Netherlands! Advies over bidning van buitenlandse studenten aan Nederland*. Commissie Arbeidsmarkt- en onderwijsvraagstukken. Sociaal Economische Raad (SER), Den Haag.
- Sykes, B. (2012). *Mobile talent? The staying intentions of international students in five EU countries*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Berlín.

Tuning. (2013). CLAR, Latin American Reference Credit. A report of the tuning Project. Bilbao:Universidad de Deusto.

UNESCO. (2006). *Global Education Digest 2006*. Paris: UNESCO.

CAPÍTULO 6

Internacionalización en casa

Luis David Prieto¹
Carolina Valderrama²
Sandra Allain-Muñoz³

Resumen

El concepto de internacionalización en casa es amplio y dependiendo de la tradición académica con que se enfoque comprende distintos elementos. Con el propósito de profundizar en este importante tema y de ilustrar el caso colombiano, el presente capítulo se divide en tres partes. En la primera parte se hace una revisión del origen del concepto y se examina la evolución que la internacionalización en casa ha logrado durante los últimos 15 años. Para este efecto se revisan las tendencias seguidas en Europa, Estados Unidos, Australia y Colombia. En la segunda parte se realiza una reflexión sobre la definición de la internacionalización en casa, se hace un barrido de distintas corrientes analíticas, y se exploran las diferentes manifestaciones de este concepto. Se revisan temas como interculturalidad, bilingüismo, internacionalización del currículo, acreditaciones internacionales, foros y cátedras internacionales, y se destaca la importancia de los títulos colaborativos (dobles titulaciones y titulaciones conjuntas). El capítulo concluye con un conjunto de recomendaciones que dan una visión integral de los aspectos que deberían ser considerados por una política de internacionalización de la educación superior.

Palabras Clave: internacionalización en casa, internacionalización del currículo, dobles titulaciones, bilingüismo, interculturalidad, acreditaciones internacionales.

¹ Vicerrector Académico - Pontificia Universidad Javeriana

² Directora del Centro Javeriano de Lenguas - Pontificia Universidad Javeriana

³ Coordinadora de Iniciativas Estratégicas para Latinoamérica en la Vicerrectoría de Asuntos Internacionales y Estrategias Globales de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.

Origen y evolución del concepto de internacionalización en casa

Jos 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 un concepto que condujo a múltiples interpretaciones.

El ámbito europeo se ha caracterizado por una profunda reflexión sobre el tema que ha llevado a la organización de múltiples eventos (Malmö, 2003; Rotterdam, 2005, 2006 en adelante, EAIE) y a la creación de un grupo especial al interior de la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE). En este sentido, la internacionalización en casa evolucionó de un estadio inicial, en el cual se asoció con interculturalidad, diversidad e inclusión de poblaciones de inmigrantes, a una concepción sistémica que incorpora referentes internacionales en todos los ámbitos de las instituciones de educación superior (IES).

En el caso de Estados Unidos, 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 primera de ellas es 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 es la internacionalización en el campus, que consiste en la implementación de una serie de actividades que ayudan a los estudiantes a comprender los fenómenos globales y a desarrollar 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 un pilar de la institución (Brandenburg & de Wit, 2011).

Por otro lado, la experiencia australiana, de importante incidencia en la movilidad internacional de estudiantes, ha trabajado la internacionalización en casa como la incorporación de referentes internacionales en los procesos de formación:

internacionalización del currículo. La acepción de currículo que se da desde este contexto trasciende el tema de planes de estudio o diseño de asignaturas, e integra 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 proclamación de una nueva Constitución Nacional en 1991, la promulgación de la Ley 30 de 1992 que otorga autonomía a las IES, y la expedición de los planes de desarrollo nacionales, las universidades encontraron un marco legal para 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), complementando los esfuerzos hechos por las IES. Esta red congrega a las oficinas de relaciones internacionales con el propósito de estimular, promover y fortalecer la cultura de internacionalización en las universidades colombianas (Aponte et al., 2003).

En Mayo de 2002, ASCUN presenta la “Agenda de Políticas y Estrategias para la Educación Superior Colombiana 2002 – 2006. De la Exclusión a la Equidad” (ASCUN, 2002), como una apuesta de los rectores en un momento en el que se definían las políticas públicas del sector de la educación superior colombiana. En el marco de esta propuesta se hace un diagnóstico de la dinámica de la internacionalización de la educación superior en Colombia para ser tenido en cuenta en un proceso de internacionalización con sentido propio (Jaramillo, 2003).

Dentro de esta agenda se plantean siete líneas de acción básicas para una inserción digna, proactiva y deliberada del país en el mundo globalizado, incluyendo la inserción de la dimensión internacional en las funciones universitarias.

De esta manera, la internacionalización en casa y la internacionalización del currículo se constituyen en elementos estratégicos para las IES en Colombia, que permiten elevar la calidad, pertinencia y competitividad de la educación en el país. Desde el punto de vista de la internacionalización, estas categorías se definen de la siguiente manera según Aponte et al. (2003: 14):

- Calidad interdisciplinaria, intercultural y comparativa internacional, que contribuye a una mayor profundidad en los contenidos académicos y resulta de una perspectiva de innovación en los currículos y métodos de enseñanza. De igual forma se refiere al enriquecimiento académico, mediante el intercambio de experiencias y conocimiento, y la adquisición de competencias lingüísticas en un segundo idioma.

- Pertinencia de la educación, por cuanto prepara a los egresados para funcionar eficientemente en un mercado laboral cada vez más competitivo y globalizado.
- Competitividad, por cuanto se contribuye a que el país sea más competitivo internacionalmente y se educa en valores que promueven el conocimiento y respeto por las culturas nacionales e internacionales, favoreciendo una formación integral del individuo.

En octubre de 2003, ASCUN y 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 proponen un modelo de internacionalización y un modelo de evaluación de la misma, adaptados a la realidad colombiana. Este mismo documento incorpora una taxonomía en la que el concepto de internacionalización del currículo se concibe como una estrategia dentro del área de la docencia, cuyo objetivo es la internacionalización del plan de estudios, el dominio de idiomas extranjeros, el uso de nuevas tecnologías, la internacionalización de las bibliotecas y la formación docente.

Cuatro años más tarde, en 2007, ASCUN y RCI presentan un informe del estado del arte de la internacionalización de la educación superior en Colombia (Rodríguez Pinto, Cardoso Arango, & Ramírez Leyton, 2007), el cual está basado en una encuesta enviada a todas las IES del país. El objeto del estudio era constituir una base para la generación de nuevas propuestas y estrategias que permitieran establecer una política nacional de internacionalización de la educación superior.

En dicho estudio, 174 IES de 24 departamentos reportaron información sobre la gestión de la internacionalización académica, lo que representó la participación del 62% de IES del país (Rodríguez Pinto et al., 2007: 8). Los resultados resaltan la internacionalización del currículo como uno de los aspectos que más incidencia tiene en el proceso de internacionalización de una universidad. Los efectos de dicho currículo pueden apreciarse en la Tabla 6.1.

Esta lista no es exhaustiva, ya que en Colombia el alcance de los términos de internacionalización del currículo e internacionalización en casa es amplio y sus acciones varían entre IES, según las distintas 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.

Esta amplia gama de actividades que hacen parte de la internacionalización en casa, y específicamente de la internacionalización del currículo, se evidencia nuevamente en el estudio sobre la internacionalización realizado recientemente por

Tabla 6.1 Efectos de un Currículo Internacional

1. El aumento del conocimiento de los aspectos internacionales de las áreas de estudios
2. El fortalecimiento de la comprensión y de la habilidad para comunicarse con profesionales de otros países
3. El acceso a oportunidades de internacionalización de estudiantes y docentes de áreas con un nivel tradicionalmente bajo o nulo de exposición al mundo
4. El mejoramiento de las capacidades en otros idiomas
5. El fortalecimiento de las oportunidades de competir en el mercado laboral nacional e internacional
6. El mejoramiento de la competitividad de las profesiones internacionalizadas
7. La introducción de nuevas experiencias y métodos a través de la interacción con profesores y estudiantes internacionales
8. La introducción de programas internacionales de desarrollo profesoral
9. La integración social y cultural de los grupos estudiantiles de diferentes nacionalidades
10. El fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes
11. La promoción de la cooperación interdisciplinaria y de las perspectivas multidisciplinares y multinacionales de colaboración que lleven a un desarrollo más profundo (redes internacionales de investigación, por ejemplo)

Fuente: (Rodríguez Pinto et al., 2007: 58)

el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la campaña *Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK)*, en el cual se afirma que el 48%, de un total de 191 IES, manifestó contar con una política o directriz para la internacionalización del currículo. Así mismo, de 169 IES que respondieron la pregunta relacionada con las tipologías de internacionalización del currículo practicadas por la institución, 69% señaló que promovía el currículo con contenido internacional y 63% de ellas el desarrollo del currículo con la utilización de enfoques comparativos internacionales (MEN & CCYK, 2013: 76).

Por otra parte, es importante señalar que dentro de este estudio, el 66% de las IES que respondieron confirmó que la práctica más utilizada para internacionalizar el currículo es la inclusión de lecturas obligatorias en un idioma distinto al español; 34% afirmó ofrecer cursos sobre culturas internacionales, y 32% ofrece asignaturas de pregrado en otro idioma, siendo el inglés el más utilizado (MEN & CCYK, 2013: 77-78). Como se puede evidenciar, en el estudio de 2013 se hace un especial énfasis a la internacionalización del currículo como aspecto fundamental de la internacionalización en casa.

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se profundiza sobre los rasgos que permiten establecer un marco amplio para el análisis de la internacionalización en casa. Esto se hace con el objetivo de ofrecer insumos concretos a la definición de una política de educación superior que considere a la internacionalización como un factor esencial en el aseguramiento de la calidad.

Conceptos relacionados con la internacionalización en casa

Internacionalización integral: la estrategia de doble integración

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

1. La internacionalización en casa es un concepto sistémico que requiere un ambiente institucional propicio para que sus diferentes manifestaciones puedan tener el impacto deseado. Esto implica obligatoriamente la inclusión de referentes internacionales en todas sus funciones y actividades universitarias:

La Internacionalización en Casa, como un sistema de educación internacional, ofrece la posibilidad de encontrar un nuevo camino que permita a la educación superior canalizar la dimensión internacional dentro de todos los segmentos de las universidades, así como reformar los programas, movilizar recursos de las comunidades, institucionalizar la educación internacional y enfocarse en la relevancia del mercado laboral mundial (Mestenhauser, 2007: 70).

2. En el caso colombiano se aprecia que la aproximación al concepto de la internacionalización en casa se ha hecho de manera instrumental, a través de la implementación de diferentes acciones. 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. Esto determina el bajo impacto de las múltiples acciones, tal como lo indica el estudio de MEN y CCYK, el cual evidencia, entre otros aspectos, que menos del 50% de las IES en Colombia cuenta con una política sobre internacionalización en casa, que solo un 70% tiene acciones institucionales formales en materia de internacionalización del currículo y que son prácticamente inexistentes las asignaturas dictadas en idiomas extranjeros (MEN & CCYK, 2013: 76-78).
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 internacionalización por parte de las IES, sea la inte-

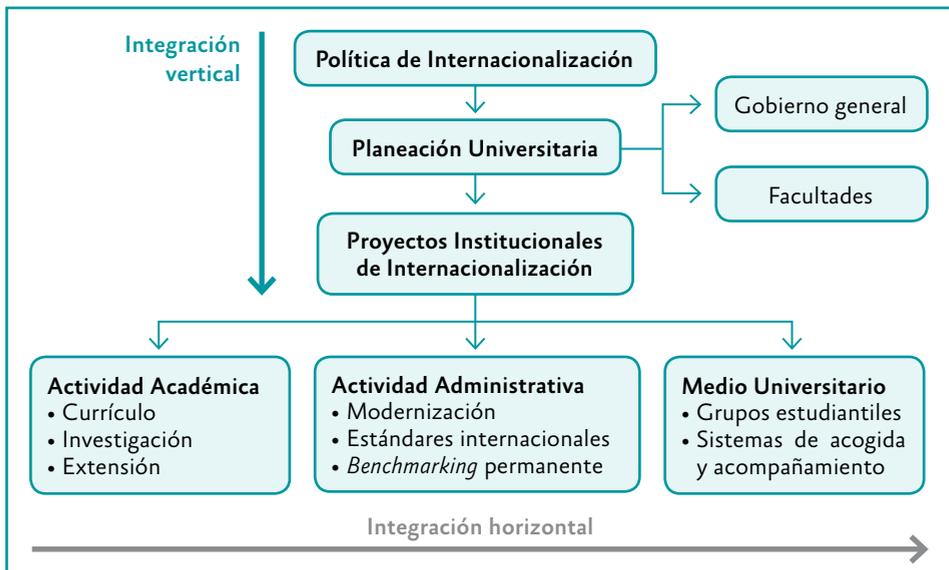
gración de la dimensión internacional en sus políticas institucionales y programas. Estos son ejecutados dentro de los tres niveles del proceso educativo definidos por Van der Wende (1994): el macro (toma de decisiones y diseño de políticas institucionales), el medio (estructuras y políticas curriculares) y el micro (el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y otros espacios educativos)

A través de este concepto integral, la internacionalización en casa de una IES juega un papel importante, ya que se convierte en uno de los instrumentos que les permite ser reconocidas como de excelencia. Jamil Salmi (2007), al describir el desafío de establecer universidades de clase mundial, considera la importancia de jugar efectivamente la carta de la internacionalización. En su concepto, el liderazgo, la visión estratégica y la planeación, constituyen la tríada de factores institucionales requeridos para transformarse en una *top university*.

La estrategia de doble integración

Los autores de este capítulo proponen a continuación una estrategia de doble integración de la dimensión internacional en una IES (ver Gráfica 6.1), 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).

Gráfica 6.1 Internacionalización integral: la estrategia de doble integración



Fuente: Elaboración propia

Integración vertical: integración entre los niveles de política, planeación y proyectos de internacionalización

Responder efectivamente a los retos de la internacionalización en casa requiere 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 puntos de conexión entre los tres niveles de desarrollo del proceso, tal como se indica a continuación:

Política de Internacionalización

La política de internacionalización debe ir más allá de las declaraciones tradicionales que resaltan la importancia de esta dimensión universitaria. Si se desea una integración con los niveles de planeación y de ejecución, es necesario que dicha política de internacionalización tenga un mayor grado de concreción y defina con precisión al menos los siguientes aspectos:

- Qué sentido asume este proceso dentro de la institución como parte de su ser y naturaleza (misión y visión, proceso de cambio cultural).
- Cuál es la real motivación que acompaña la incorporación de referentes internacionales para la institución (la internacionalización en doble sentido: como objetivo y como instrumento).
- Cuál es su alcance (si se refiere sólo a las funciones sustantivas o incluye todas las actividades, y qué sentido específico se le da a la internacionalización de cada una de ellas).
- Cuáles son los principios rectores del proceso (orientaciones y lineamientos a seguir por parte de los miembros de la comunidad universitaria).
- Cuáles son las prioridades estratégicas que deberán desarrollarse (propósitos y objetivos que permitan el desarrollo focalizado de líneas claras de acción).
- Cuáles son los niveles de responsabilidad (definidos estos en consistencia con los principales rasgos de la cultura organizacional de la institución, equilibrio entre centralización y descentralización).
- Cómo se aseguran los recursos (humanos, financieros, infraestructura) necesarios para el desarrollo exitoso del proceso de internacionalización.
- Cuál será la estrategia, mecanismos y responsabilidades para el seguimiento y evaluación del proceso (la internacionalización como objeto de la planeación y de la cultura de evaluación permanente de la institución)

Planeación Universitaria

El ejercicio de planeación debe 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 establecidas en su política. Este es el punto de contacto fuerte entre estos dos niveles, que para ser efectivo debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- La planeación universitaria debe desarrollar el tema de internacionalización a través de una estructura *top-down* que inicie con el propósito señalado en la política (largo plazo). Este se desarrolla a través de objetivos que dan cuenta de las prioridades estratégicas (mediano y largo plazo) y, finalmente, se definen las estrategias (corto y mediano plazo) que orientarán las metas a ser cumplidas por las unidades académicas y por el gobierno de la institución en general.
- Es importante que la estructura del ejercicio de planeación expuesta anteriormente (propósito, objetivos y estrategias) sea desarrollada 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. Uno de los mecanismos que formalizan la participación de los miembros de la comunidad universitaria es la existencia de un comité permanente de internacionalización, que debe necesariamente contar con una agenda ligada al desarrollo del proceso de internacionalización y no limitarse solo a su seguimiento.
- 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. Las metas consolidadas deben ser revisadas y aprobadas por el comité de internacionalización y por la instancia de liderazgo del ejercicio de planeación (normalmente el Consejo Directivo o el Consejo Superior de la institución). Esta aprobación debe estar sujeta a las orientaciones y lineamientos de la política, así como al plan financiero y de planta física que debe acompañar, en general, todo el ejercicio de planeación.
- A partir de la estructura descrita anteriormente (propósitos, objetivos, estrategias y metas), debe definirse un conjunto mínimo de indicadores que permitan estructurar el seguimiento, evaluación y realimentación 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.

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. Es importante tener en cuenta los siguientes aspectos durante la definición, desarrollo y seguimiento de los proyectos institucionales de internacionalización:

- Su definición puede obedecer al interés de desarrollar cooperación con instituciones dentro de un contexto geográfico determinado (Ej: el Proyecto China) o de coordinar ciertas actividades de internacionalización (Ej: el proyecto para la internacionalización de la actividad administrativa). Lo importante en uno u otro caso es no perder la unidad del proceso de internacionalización y evitar la generación de demasiados proyectos que hagan inviable su seguimiento y cumplimiento. Focalización es la palabra clave en la fase de definición de estos proyectos.
- 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. La oficina encargada de las relaciones internacionales debe asumir un rol muy activo en todas las fases de los proyectos y privilegiar un estilo de gestión anticipativo más que reactivo. Así mismo, es responsabilidad de esta oficina definir los proyectos de internacionalización a través de un diálogo permanente con las unidades académicas y de gobierno general, de tal forma que se responda de manera efectiva y eficiente a los intereses de los diferentes miembros de la comunidad universitaria.
- Los recursos necesarios para el desarrollo de los proyectos de internacionalización deben garantizarse a través de un equilibrio explícito entre los recursos propios de las unidades académicas y los del gobierno general de la universidad. Es igualmente importante que desde el ejercicio de planeación se hayan creado fondos institucionales para apoyar diferentes actividades: movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo; participación en redes y eventos internacionales; desarrollo de actividades de internacionalización en casa; y participación en proyectos de investigación con instituciones extranjeras, entre otros.
- El seguimiento y evaluación de los proyectos de internacionalización es un ejercicio que debe desarrollarse conjuntamente entre la oficina de relaciones internacionales (ORI) y las unidades involucradas en las diferentes actividades, privilegiando el rol de la ORI como socio y acompañante del proceso y no como instancia de fiscalización. De lo contrario, se genera una cultura de resis-

tencia a nuevas iniciativas y difícilmente se podrán concluir con éxito aquellas en curso.

- 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, los que serán de extrema importancia para la generación de nuevos proyectos y el seguimiento de aquellos en curso.

Para alcanzar la integración vertical ilustrada en la Gráfica 6.1, es necesario seguir un proceso participativo que incluya los intereses y expectativas de los diferentes estamentos de la comunidad universitaria, y que sea estructurado a partir de un ejercicio formal de planeación estratégica. En la Tabla 6.2 se pueden apreciar los elementos mínimos que deben ser tenidos en cuenta en dicho ejercicio de planeación.

Tabla 6.2 Elementos de un ejercicio de planeación de la internacionalización

Primera parte: Visión estratégica	
Antecedentes basados no solo en las experiencias exitosas sino también en las lecciones aprendidas.	
Análisis de las condiciones externas para el proceso de internacionalización (oportunidades y amenazas).	
Análisis de las condiciones internas para el proceso de internacionalización (fortalezas y debilidades).	
Prioridades estratégicas para el proceso de internacionalización	Ofensivas (Fortalezas-Oportunidades): resultan de la integración de las fortalezas y oportunidades identificadas. Permiten establecer las prioridades requeridas para que el proceso de internacionalización logre, apoyándose en las fortalezas institucionales, maximizar el aprovechamiento de las oportunidades que se han identificado en el entorno.
	Defensivas (Fortalezas-Amenazas): resultan de la integración de las fortalezas y las amenazas. Están orientadas a enfrentar los posibles impactos negativos que pueden crearle al proceso de internacionalización las amenazas que se identificaron en los entornos competitivo y general, mediante el máximo aprovechamiento de las fortalezas.
	Adaptativas (Debilidades-Oportunidades): resultan de la integración de las debilidades y las oportunidades. Están orientadas a reducir las limitaciones que pueden imponerle al proceso de internacionalización ciertas debilidades, a través del máximo aprovechamiento de las oportunidades que se han identificado en los entornos competitivo y general.
	De supervivencia (Debilidades-Amenazas): resultan de la integración de las debilidades y las amenazas. Se orientan a reducir el efecto que pueden tener las debilidades en el agudizamiento del impacto negativo de las amenazas que ha identificado en los entornos competitivo y general.
Segunda parte: Plan operativo	
Objetivos estratégicos	
Metas e indicadores	
Formulación de proyectos institucionales de internacionalización	
Cronograma	
Costos y financiación	

En síntesis, 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 incorpore la dimensión financiera en su formulación e implementación.
- Consistencia, trazabilidad y contabilidad del proceso de internacionalización mediante la articulación de los tres niveles de acción: política, planeación y proyectos. Estos niveles permiten asociar las actividades desarrolladas con el cumplimiento directo de los lineamientos establecidos en la política de internacionalización, e identificar los recursos requeridos para la implementación de las acciones de internacionalización.
- Focalización en el desarrollo del proceso. Ello ocurre gracias a la caracterización de las apuestas institucionales en materia de internacionalización planteada en la política (definición, alcance, justificación, responsabilidades y recursos), a la estructuración que ocurre en el ejercicio de planeación (propósitos, objetivos, estrategias y metas) y a la ejecución sistemática alrededor de proyectos institucionales.
- Respuestas institucionales en tiempos útiles a las oportunidades de internacionalización. Estas respuestas son consistentes con las apuestas de la institución, ya que en la articulación de los tres niveles de acción arriba mencionados, se incluyen también las dinámicas del gobierno general de la institución y de los intereses particulares de las diferentes unidades académicas.

Integración horizontal: internacionalización de las funciones y las actividades universitarias

Siguiendo el concepto de doble integración presentado en la Gráfica 6.1, es importante resaltar que la internacionalización de las funciones sustantivas de la universidad debe integrarse a todas las actividades de la institución: académicas, administrativas y de bienestar universitario. Realizar esta integración permite que el proceso de internacionalización se desarrolle con equilibrio y con el menor nivel de tensión entre el sector académico y las áreas de gestión administrativa. Así mismo, el proceso se ve profundamente enriquecido con los esfuerzos para construir una comunidad que el ámbito del bienestar universitario promueve desde su esencia.

Alcanzar esta integración requiere 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.

Internacionalización de las actividades académicas

El primer aspecto a considerar dentro de este tipo de actividades 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 uno de los elementos esenciales para la formación de perfiles profesionales con capacidad de apoyar efectivamente la creación de ecosistemas de innovación. Estos 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 gran valor agregado para los estudiantes que en ella participan.

La evaluación de las experiencias en títulos colaborativos, implementadas en la Universidad Javeriana (Prieto, 2011), permitió evidenciar el impacto que estas experiencias han tenido en profesores, profesionales, estudiantes y empleadores, así como en los procesos de formación en ingeniería, arquitectura y diseño industrial. Estas áreas se han visto particularmente enriquecidas con respecto a aquellas que no han experimentado los títulos colaborativos. Un aspecto fundamental en el desarrollo de este tipo de 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. Ella fundamenta gran parte de su relevancia, pertinencia y capacidad innovadora en el intercambio y apropiación del conocimiento generado por pares ubicados en diferentes lugares del mundo. Es por esto que gran parte del apoyo que debe brindarse a los grupos de investigación, a fin de responder a los retos en la generación de conocimiento identificados anteriormente, corresponde a la estructuración de sistemas de cooperación internacional que les permitan acceder con mayor propiedad a los recursos y contactos disponibles en diferentes ámbitos geográficos. Estos sistemas de cooperación internacional deben contemplar todo el ciclo de vida de las convocatorias (alertas tempranas, selección de socios, formulación de la propuesta, presentación oportuna, acompañamiento en el desarrollo, evaluación y cierre), utilizar en un formato de suministro de información amigable con los usuarios, y gestionarse de forma conjunta entre la ORI y la dependencia a cargo de la gestión de la investigación.

La relevancia de contar con un proceso de internacionalización integrado horizontalmente (academia-administración-bienestar universitario) permite dar un salto de calidad en los tiempos de respuesta, en la calidad de las propuestas y, por lo tanto, en el monto de los recursos obtenidos. Para citar algunos ejemplos, los programas de cooperación internacional más avanzados (Programas Marco de la Unión Europea, *National Science Foundation*, *National Institute of Health*, entre otros) privilegian propuestas que los miembros del consorcio proponente han venido trabajando con anterioridad y que presentan mejores condiciones de sostenibilidad,

con menor dependencia de los recursos aportados por el cooperante. Esto implica que el trabajo de la ORI y de la unidad de gestión de la investigación es permanente en el monitoreo interno de los grupos de investigación, de sus alianzas y resultados, de tal forma que pueda brindarse la información y apoyo relevantes para la participación de los investigadores en convocatorias y programas internacionales.

Internacionalización de las actividades administrativas

La inclusión de referentes internacionales en las actividades administrativas es un proceso que debe desarrollarse armónicamente con la internacionalización académica. Esto implica, en términos concretos:

- Promover ejercicios permanentes de *benchmarking* 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.
- 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, dado que gran parte de la formalización de procesos de cooperación internacional (firma y renovación de acuerdos, contratos, compra de equipos y materiales, atención a estudiantes internacionales) pasan necesariamente por instancias administrativas. Por lo tanto, no tener personal administrativo que cuente con las habilidades en el manejo de un segundo idioma genera retrasos y resistencia a la internacionalización.

El uso de 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.

Internacionalización de las actividades de bienestar universitario

Como se ha indicado al inicio de este capítulo, el concepto de bienestar universitario se enfoca 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.

La oferta de estos servicios a estudiantes y profesores extranjeros es un factor diferenciador, ya que les brinda un acompañamiento integral y personalizado desde el momento de su acogida hasta el final de su paso por la universidad. El poder traer al campus la riqueza cultural de otros contextos geográficos es esencial en

la construcción de un proyecto de internacionalización en casa. Así mismo, este tipo de experiencias se constituyen en la mejor manera de promover futuras actividades de movilidad internacional, debido a que resultan no solo motivantes sino inspiradoras.

La opción de que estudiantes extranjeros puedan vincularse a grupos estudiantiles y desarrollar con ellos actividades de voluntariado, resulta particularmente atrayente para jóvenes que desean adquirir una conciencia real de los retos éticos que implica la globalización. La palabra clave en la internacionalización del bienestar universitario es diferenciación.

En síntesis, el proceso de internacionalización nutre a las actividades del bienestar universitario a través de:

- La oportunidad de referenciarse permanentemente con servicios y actividades similares que se desarrollan en diversos ámbitos culturales.
- La activación de contactos con instituciones externas (embajadas, institutos culturales, entre otros) que permiten ampliar el menú de servicios y actividades de bienestar.
- La reafirmación de la identidad institucional en el marco del equilibrio entre la cultura global y la local.

Internacionalización del currículo en Colombia

Como ya fue mencionado, dentro del debate sobre internacionalización de la educación superior uno de los principales retos de las instituciones educativas 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 y cada vez más interconectado (Beelen, 2011; Brewer & Leask, 2012).

Uno de los elementos esenciales para enfrentar los 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, debido a su carácter comprensivo y sistémico. Es comprensiva en el sentido de integrar la dimensión internacional en todos los niveles del proceso educativo⁴, desde el diseño de políticas institucionales, pasando por las estructuras y políticas curriculares, hasta el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Y es sis-

⁴ Niveles del proceso educativo conforme a la descripción presentada por Van der Wende (1994).

témica porque conlleva cambios en los procesos curriculares, considerados como un sistema, lo cual implica transformaciones conceptuales, metodológicas y estructurales que requieren la suma de varias estrategias: integración de la dimensión internacional en contenidos curriculares y diseño de asignaturas, perfil internacional de los docentes, vinculación de académicos extranjeros, flexibilización de los currículos, utilización de fuentes bibliográficas y materiales extranjeros, y conocimiento de culturas y lenguas extranjeras, entre otras. Esta aproximación sistémica y comprensiva a los currículos es consecuente con la estrategia de doble integración, como mecanismo de internacionalización integral, descrita con anterioridad en este capítulo.

A pesar de la indudable importancia de la internacionalización del currículo, ésta es una de las tareas rezagadas en los procesos de internacionalización de la educación superior. Esto se evidencia al comparar la situación de América Latina con otras regiones del mundo⁵, y al percatarse que las actividades de internacionalización, a las que tradicionalmente se les ha dado mayor prioridad en la región, han sido y siguen siendo la movilidad saliente de estudiantes y de académicos y la colaboración internacional en investigación.

Este panorama se refleja también en el caso colombiano. El estudio elaborado por MEN y CCYK 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 (MEN & CCYK, 2013: 30). De las IES que respondieron a las preguntas sobre cada aspecto, el 91% manifestó tener un plan vigente de internacionalización, el 71% dice contar con una política general de internacionalización, y sólo el 48% afirmó contar con una política o directriz específica para la internacionalización del currículo (MEN & CCYK, 2013: 24-76).

Dentro de las prácticas para internacionalizar el currículo implementadas por las IES colombianas en los últimos 5 años, la más destacada, según el estudio de 2013, es la inclusión de lecturas obligatorias en un idioma extranjero con un 66% de frecuencia en las respuestas (MEN & CCYK, 2013: 77). 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% (MEN & CCYK, 2013: 77-78).

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, tal como lo mencionábamos

⁵ Tomando como referencia la encuesta global de la Asociación Internacional de Universidades realizada en 2010 y el análisis que Gacel-Avila (2012) hace de la misma.

en la introducción de este capítulo. Las actividades encaminadas a la internacionalización del currículo han quedado desarticuladas de los niveles estratégicos y tácticos desde los cuales se definen las orientaciones de las demás actividades académicas.

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 y 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 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 IES.

En la actualidad, según lo muestra el estudio de 2013 elaborado por MEN y CGYK, diferentes tipologías de internacionalización del currículo empiezan a ser puestas en práctica por algunas IES en Colombia, especialmente en 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 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 número reducido de IES 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. Cualquier proceso de internacionalización iniciado por las IES se sustenta necesariamente en la internacionalización sistémica y comprensiva de su currículo.

Aprendizaje de lenguas extranjeras y bilingüismo

Uno de los pilares de la internacionalización del currículo es el aprendizaje de lenguas extranjeras. Desde una aproximación integral al proceso de internacionalización se debe trascender la perspectiva instrumental del aprendizaje, enfocado en la simple adquisición de competencias lingüísticas, y pasar a una visión holística e integral de la lengua, entendiéndola como “espacio privilegiado de expresión de la cultura” y reconociendo el vínculo intrínseco e inseparable que existe entre lengua y cultura (Agray, 2010: 29). En este sentido, el aprendizaje de lenguas extranjeras involucra necesariamente la comprensión y aprehensión de los aspectos sociales y culturales en los cuales están inmersos los hablantes. Este proceso es esencial para el desarrollo de competencias interculturales que, como se mencionó anteriormente, son una de las principales características de los profesionales demandados por la sociedad actual y, a la vez, uno de los principales retos de formación que afrontan las IES.

La tendencia todavía predominante en las instituciones educativas de América Latina 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: 120). Como lo analiza Agray, tendencias tales como dar prioridad a la práctica frente a la teoría, o simplificar lo relacionado con el aprendizaje al componente lingüístico, “han conducido a que la enseñanza de lenguas extranjeras se haya centrado en el hacer (el cómo), es decir, en el método, dejándose de lado el por qué y el para qué de la enseñanza” (Agray, 2011: 120). Según el análisis de Gacel-Ávila (2012) sobre los retos de la internacionalización del currículo en la región, 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, precisamente 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 & Colmenares, 2008, citados por Fandiño-Parra, Bermúdez-Jiménez & Lugo-Vásquez, 2012: 367). Para los críticos del PNB, el énfasis en el dominio del inglés como segunda lengua responde meramente a un interés instrumental de formar ciudadanos en función del 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 de 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-Parra et al., 2012). Es simplificada en el sentido de reducir y limitar la noción de bilingüismo al binomio “inglés-español”, descartando de esta forma la inclusión de otros idiomas, y reforzando la “falacia del inglés”. Esta última es entendida como la sobrevaloración del rol de la lengua inglesa en la economía global y los procesos de globalización (Mufwene, 2010, citado por Fandiño-Parra et al., 2012: 367). En un país multicultural y plurilingüe como Colombia, esta visión reducida supone la exclusión de las comunidades indígenas y la desvalorización de sus tradiciones y saberes (Cruz Arcila, 2012; Fandiño-Parra et al., 2012). También implica omitir la existencia de comunidades de inmigrantes, arraigadas en el territorio colombiano con otras lenguas y culturas, como es el caso de las comunidades de origen árabe, judío, europeo y asiático.

Por otra parte, es una visión rígida en el sentido de querer estandarizar y unificar los objetivos de enseñanza para una sola lengua (el inglés) dentro de un contexto nacional cultural y étnicamente diverso, caracterizado además por profundas desigualdades económicas y sociales (Cruz Arcila, 2012; Fandiño-Parra 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 más bien al propósito de “estratificar, de incluir y excluir a estudiantes y profesores”, según unos modelos unificados de evaluación (Usma, 2009, citado por Fandiño-Parra et al., 2012: 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: 369).

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 el 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.

Evidencia de esto es el predominio del inglés como lengua extranjera en el ámbito académico colombiano, con una enorme ventaja frente a otras lenguas. Según lo muestra el estudio adelantado por MEN y CCYK, del total de asignaturas de pregrado o posgrado ofrecidas por 126 IES en otro idioma, 74% utiliza el inglés, a lo que le sigue el francés con apenas un 9% y el portugués con 4% (MEN & CCYK, 2013: 78).

Este arraigado predominio, además de connotar la omisión de otras lenguas tanto extranjeras como nativas, refuerza la desvalorización del español en cuanto a su rol en el escenario científico internacional y en los procesos de internacionalización del currículo. Como lo observa Agray al referirse a la posición lingüística del español:

El español aún está lejos de tener una incidencia como lengua en la que se comunica la ciencia. Se han hecho muchos esfuerzos para seguir posicionando el idioma en el contexto académico internacional pero aún faltan más iniciativas y políticas lingüísticas al respecto. Por ejemplo, en el caso de Colombia, en las universidades tiene más valor publicar en inglés que en español. Si queremos que el español se posicione en el contexto académico esto tendría que cambiar (Agray, 2014).

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, 2013: 79). 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 (MEN & CCYK, 2013: 78). 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.

Para concluir, 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. De esta manera asumen las IES su rol transformador en la sociedad. Como lo afirma Catherine Walsh:

El sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas (Walsh, 2005: 11).

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 una institución local y al menos otra de un país extranjero, en uno o varios diplomas.

Esta forma de cooperación, reconocida en sentido amplio como “títulos colaborativos”, establece un marco para el 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 en la institución de origen como en la 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, los que a su vez conducen a perfiles de egreso con competencias y habilidades de alta pertinencia y relevancia internacional. Este reconocimiento explícito a la diversidad

académica constituye una de las expresiones más elevadas de referenciación y revisión curricular y, por tanto, una de las maneras más efectivas para la formación de perfiles de egreso con competencias internacionales. Como resultado de la incorporación de estos referentes internacionales, los currículos y por ende los planes de estudio, se ven profundamente enriquecidos y dan la oportunidad de acceder a una formación de talla mundial a una base amplia de estudiantes.

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 colaboraciones en materia de sistemas internacionales de aseguramiento de la calidad y reconocimiento de títulos. Es muy importante reconocer que a través de la cooperación mediante títulos colaborativos, en el ámbito colombiano se han abierto alternativas estructuradas para el reconocimiento de títulos internacionales, apoyando la labor del MEN para “poner orden en la casa” frente a los retos que suponen procesos como la reforma de Boloña y la mercantilización de títulos propios en varias instituciones europeas.

La tercera característica se refiere a que existen 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 se sustenta en la autonomía de cada una de las instituciones participantes para otorgar títulos oficiales. Dichos títulos cuentan con el pleno reconocimiento del ente público que regenta la educación superior en el respectivo contexto geográfico. 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 a través de la cual se expresa la cooperación en materia de títulos colaborativos corresponde a lo que se denomina “titulaciones conjuntas”. En esta modalidad, las instituciones participantes dan origen a un proceso común de formación, con un único plan de estudios que integra experiencias curriculares desarrolladas en momentos diferentes por parte de las instituciones participantes. Estos espacios de formación no se dan necesariamente de manera secuencial y buscan normalmente aprovechar las fortalezas de cada una de las IES, sea en materia de recursos de infraestructura, como de talento humano.

En este tipo de experiencias, los estudiantes se ven ampliamente beneficiados y aprovechan lo mejor de cada institución. Adicionalmente, cuentan con mecanismos efectivos de virtualidad que permiten optimizar los momentos de formación presencial. Por su naturaleza, este tipo de mecanismos de cooperación académica son utilizados con mayor frecuencia en procesos de formación doctoral, en los que

el énfasis en investigación permite 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.

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 de formación en la institución de origen y lo completa en la institución de acogida, obteniendo dos títulos: uno de cada institución. Estos títulos acreditan 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. Esta opción permite que los títulos obtenidos pertenezcan a áreas afines, por ejemplo, el estudiante puede obtener el título de ingeniero civil en la institución de origen y el de ingeniero ambiental en la institución de acogida. Otro ejemplo que se presenta con frecuencia ocurre cuando el estudiante cursa 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 en la institución de origen, normalmente en pregrado, y lo concluye en la institución de acogida en la que obtiene un reconocimiento parcial de sus estudios. Dicho reconocimiento sirve para cumplir con los requisitos de grado exigidos por la institución de origen en pregrado, y a la vez satisface los requerimientos para obtener un título de posgrado en la universidad de acogida.

Este tipo de esquemas es relativamente común entre instituciones europeas y latinoamericanas. Gracias a la implementación de la reforma de Boloña estas instituciones tienen la opción de que los estudiantes, por ejemplo los colombianos que han aprobado al menos cuatro años de su formación en IES acreditadas institucionalmente, accedan directamente al segundo ciclo de formación (maestría) en Europa. Posteriormente, la universidad colombiana reconoce el proceso de formación en la institución europea como uno 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: una del ámbito colombiano y otra del europeo.

Es importante señalar que, en el caso colombiano, las dobles titulaciones no cuentan con una reglamentación específica por parte del MEN, y que los mecanismos antes descritos dependen de la autonomía que tiene cada IES para implementar sus procesos de reconocimiento y homologación de asignaturas. Sin embargo, es aconsejable que antes de formalizar cualquier acuerdo de doble titulación se haga una consulta 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 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 su tutor extranjero, con el fin de cumplir con los requisitos para obtener el título respectivo en las dos instituciones. En el estudio de MEN y CCYK se evidencia que la cotutela es la opción de movilidad menos utilizada por las IES colombianas. En este mismo informe se muestra el bajo promedio de estudiantes de las IES que utilizaron esta opción entre 2009 y 2013 (MEN & CCYK, 2013: 55).

Finalmente, vale la pena mencionar que las titulaciones conjuntas sí están reglamentadas por el gobierno nacional. De esta manera se exige que para poder expedir este tipo de títulos, la universidad colombiana obtenga un registro calificado para el respectivo programa, especificando que se trata de una titulación conjunta.

Cátedras y foros internacionales

Jos Beelen (2012) señala que:

Existen varios niveles de internacionalización en casa, dependiendo de las herramientas que se utilicen en su aplicación. Estas pueden variar desde la literatura internacional, los estudios de caso, profesores invitados, hasta la promoción de la movilidad estudiantil hacia aulas internacionales; estas herramientas pueden usarse para darle una estructura a la internacionalización en casa. Es importante tener en cuenta que la internacionalización en casa es un instrumento de adquisición de competencias, y no un objetivo en sí misma (Beelen, 2012: 170)

En el estudio elaborado por MEN y CCYK las IES indicaron cuáles eran las actividades que realizaban para promover un ambiente internacional dentro del campus. En general, la gama de actividades que promueve una institución en busca de facilitar la comprensión y el acercamiento de los estudiantes y docentes colombianos a un entorno global, es muy variada. 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 61%, la realización de clubes de conversación con un 54%, los ciclos de conferencias sobre un país o cultura específica con un 46% y los eventos de socialización e integración entre estudiantes internacionales y locales con un 42% (MEN & CCYK, 2013: 84).

El desarrollo de cátedras, foros y concursos sobre temas internacionales apareció reportado en el estudio dentro de la opción “otros”⁶, la cual recibió un porcentaje de respuestas de apenas el 15%. Este porcentaje incluye algunas otras actividades como la organización de ferias y semanas culturales, y conferencias y seminarios sobre temas de competencias interculturales y actualidad mundial (MEN & CCYK, 2013: 83).

Si se toma como ejemplo la Cátedra Europa, actividad desarrollada por la Universidad del Norte en Barranquilla desde 1997, se observa cómo un solo evento anual moviliza gran parte de las iniciativas de una institución. Esta cátedra optimiza tiempo y recursos en el transcurso de una semana de actividades simultáneas y paralelas⁷, cumpliendo así con los objetivos de internacionalización en casa establecidos por la universidad en el marco de la estrategia de internacionalización que tiene con Europa. Adicionalmente, desde el año 2000, el sello editorial Ediciones Uninorte publica anualmente una compilación de las memorias del evento.

Tal como señala Carmen Helena de Peña (2012):

La Cátedra Europa se reafirma como un programa institucional reconocido y el evento académico internacional más significativo desarrollado desde la Dirección de Cooperación y Desarrollo Internacional con el objetivo de promover la Internacionalización en Casa (...) Este programa, gratuito y abierto al público general, ha forjado los lazos de cooperación e integración entre Europa y Colombia desde 1997. En este sentido, se consolida como un espacio apropiado para el debate y análisis de los asuntos políticos, económicos, educativos, sociales y culturales que están relacionados con la actualidad del orden global y de las relaciones existentes entre los países europeos y Colombia (De Peña, 2012: 190-191).

Este evento también se ha convertido en un espacio de relacionamiento para las ORI y los docentes de las IES del país, quienes pueden participar y beneficiarse de él por ser público y abierto. A pesar de ello, muchas veces es un espacio desaprove-

6 Algunos ejemplos de cátedras, foros y concursos sobre temas internacionales reportados por las IES en Colombia, fueron: cátedras abiertas con invitados internacionales, promoción de la identidad latinoamericana, integración regional de jóvenes, cultura y civilización alemana, el concurso semestral “conquistadores del mundo”, y concursos virtuales sobre países elegidos para realizar misiones académicas (MEN & CCYK, 2013, 83).

7 Dichas actividades incluyen: seminarios, talleres, conferencias en idiomas extranjeros, clases virtuales, intercambio de profesores visitantes, identificación de oportunidades de investigación conjunta, gestión de nuevos convenios, difusión de buenas prácticas y creación y fortalecimiento de redes.

chado debido al bajo nivel de difusión que tiene entre las instituciones y al desconocimiento de las ventajas que pueden representar la participación en el mismo.

En materia de cátedras y foros internacionales, debe hacerse mención a la importante tarea que tienen las ORI (centralizadas y descentralizadas) en la difusión de todas las actividades y eventos internacionales (locales, regionales e internacionales) que resulten relevantes y de beneficio para la comunidad universitaria.

La cultura de internacionalización dentro de cada institución es en una tarea continua y permanente que debe ir acompañada no solo por la difusión, sino también por la interacción con los académicos, estudiantes, personal administrativo, directivos y egresados. La participación en eventos puede ser liderada por “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 disciplina a la que ellos pertenecen, y de esta forma evidenciar los beneficios de participar en las actividades de internacionalización en casa.

Por otra parte, las cátedras y foros internacionales, como instrumento para el desarrollo de la internacionalización en casa y como complemento a la internacionalización del currículo, ofrecen la oportunidad de crear alianzas interinstitucionales y regionales en búsqueda de la optimización de recursos y de la realización de eventos de alta calidad e impacto. Si se piensa de manera estratégica en aunar esfuerzos y desarrollar cátedras y foros internacionales entre IES en una misma ciudad o región, el impacto de dicho evento sería multiplicado. Asimismo, una iniciativa de carácter interinstitucional y multidisciplinaria resultaría de beneficio para las instituciones, los estudiantes, docentes y el público en general, quienes tendrían la oportunidad de intercambiar con expertos internacionales, acceder a experiencias de diversidad cultural y discutir temas de actualidad global.

Como consecuencia de lo anterior, a través de un evento estructurado, continuo, visible, sostenible y, lo más importante, con contenidos relevantes, se estaría propiciando la formación de ciudadanos globalmente competentes y fortaleciendo la actividad académica con un impacto directo en la calidad, pertinencia y competitividad de la educación que imparten las IES.

El reto de las cátedras y foros internacionales consiste en acordar el tema y la metodología. Una reflexión cuidadosa en este sentido garantizará la relevancia de los contenidos. Para facilitar esta reflexión se sugiere crear un comité interinstitucional que diseñe un plan a dos o tres años. De esta forma se genera un compromiso institucional y se logra una planeación para la consecución de recursos (internos y externos). Así mismo se define con suficiente antelación la agenda a desarrollar y la promoción del evento. Esto garantiza su éxito en materia de 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 constitución de alianzas con diferentes actores como: misiones diplomáticas (agregados culturales y académicos), organismos internacionales y de cooperación, ministerios, entidades gubernamentales relacionadas con la educación superior, redes, asociaciones y empresas privadas.

Accreditaciones internacionales

La acreditación internacional de programas académicos en IES colombianas es una práctica voluntaria y una estrategia que hasta el momento solo pocas instituciones en nuestro país han abordado.

Ciertamente, la certificación o acreditación internacional resulta en beneficio de estudiantes, programas académicos, IES y del país en general, debido a que a través de ella se realiza un reconocimiento del nivel de calidad del programa ofrecido y se le compara con estándares internacionales. Como medida de aseguramiento de la calidad, las certificaciones internacionales reconocen 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 (MEN & CCYK, 2013: 90).

Dentro de una estrategia institucional de internacionalización, la acreditación y la certificación internacional de programas académicos pueden ofrecer una ventaja competitiva en cuanto a proyección, visibilidad y reconocimiento internacional. Esto, debido a que la acreditación internacional es un proceso que vela por la excelencia e implica un alto compromiso institucional, dadas la duración y rigurosidad del proceso, así como los costos del mismo, los cuales pueden ser significativos.

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.

Tabla 6.3 Agencias acreditadoras internacionales con presencia en Colombia, según tipos y cantidad de programas académicos acreditados

Nombre Agencia Acreditadora	Tipo de Programas Acreditados	Número de Programas Reportados
Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)	Ingenierías (ambiental, civil, eléctrica, electrónica, industrial, mecánica, química y sistemas)	15
Accreditation Council for Business Schools & Programs (ACBSP)	Administración de Empresas (presencial y virtual); Economía; Especialización en Administración Financiera; Especialización en Negocios y Finanzas Internacionales; Especialización en Gerencia de Mercado; Especialización en Gestión Humana (presencial y virtual); Especialización en Administración de Empresas (Virtual)	7
Consejo Latinoamericano de Acreditación de la Educación en Periodismo (CLAEP) - Sociedad Interamericana de Prensa (SIP)	Comunicación Social; Comunicación Social-Periodismo	5
Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Riaces)	Ingeniería Civil; Ingeniería Eléctrica; Ingeniería Industrial; Doctorado en Ciencias Físicas	4
Royal Institute of British Architects (RIBA)	Arquitectura	3
Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP)	Doctorado Ingeniería de Materiales; Maestría en Administración	2
Association of MBAs	Maestría en Administración de Empresas (MBA)	2
Certqua-ISO9001-2008 (Alemania)	Administración de Empresas - Dual	2
Organización de Facultades, Escuelas y Departamentos de Odontología- Unión de Universidades de América Latina (UDUAL)	Facultad de Odontología; Programa de Odontología	2
Association to Advance Collegiate Schools of Business	Administración	1
Commission on English Language Program Accreditation (CEA)	Instituto de idiomas	1
European Foundation for Management Development (EFMD) - EFMD Quality Improvement System (EQUIS)	Administración	1
International Advertising Association (IAA)	Publicidad	1
International Certification Network (IQNet)	Medicina Veterinaria y Zootecnia	1
Public Relations Society of America (PRSA)	Comunicación y Relaciones Corporativas	1
Red Latinoamericana de Agencias de Acreditación (RANA)	Medicina	1

Fuente: MEN & CCYK (2013: 91-92)

Existe un número importante de agencias acreditadoras y certificadoras reconocidas a nivel internacional en distintas disciplinas. La mayoría de estos procesos promueve un alto grado de autoevaluación y la elaboración de planes de mejoramiento por parte de la comunidad académica. Sin embargo, a menos que la internacionalización (la internacionalización del currículo o la internacionalización en casa) sea parte integral de estos procesos y planes, la obtención de la certificación o acreditación internacional no tendrá un impacto importante para la incorporación de referentes internacionales o la flexibilización del currículo dentro del programa académico objeto de evaluación.

Jane 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 está, y por eso es mejor” (Knight, 2011 citada por Hoyos et al., 2013: 2). Este mito resulta falso. Muchas veces la obtención de una acreditación internacional termina promoviendo un currículo rígido dentro de un programa académico, ya que la institución solo desea 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.

La acreditación internacional supone la internacionalización de la garantía de calidad y el reconocimiento transfronterizo de los estudios y las titulaciones. La complejidad de este proceso es muy grande y se hace necesario establecer consensos sobre los estándares y sobre el mismo concepto de calidad (Sebastián, 2002). Estos dos aspectos continúan siendo ampliamente discutidos en los diferentes ámbitos académicos de nuestro país.

Por otra parte, se debe resaltar que en Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) viene implementando una estrategia de internacionalización que incluye nuevos instrumentos y prácticas para la acreditación internacional. En este sentido, el CNA señala:

En primer lugar, las Agencias Nacionales de Acreditación están confrontando la creciente necesidad de “acreditarse” ellas mismas a nivel internacional, por medio de diversos mecanismos relacionados con la evaluación externa internacional de este tipo de agencias. En segundo lugar, las “decisiones de acreditación” que ellas toman deben tener una validez o aceptación internacional, ya que los mercados profesionales y las redes científicas en las que se insertan los egresados de los programas acreditados, crecientemente operan en la dimensión transnacional. Para lograr lo anterior, se están desarrollando sistemas internacionales (regionales o inter-regionales) de reconocimiento mutuo de los sistemas y agencias nacionales de acreditación, como un primer paso en la dirección del reconocimiento mutuo y la homologación de títulos académicos (CNA, 2007: 2).

A pesar de encontrarnos hoy en un ámbito globalizado y altamente competitivo en materia del servicio de la educación, seguimos cuestionando si el replicar programas académicos internacionales mediante el cumplimiento de estándares internacionales definidos por agencias acreditadoras reconocidas, es la ruta que debemos seguir como país para fortalecer nuestros programas académicos y competir en el mercado global. No podemos asumir que los estándares internacionales definidos por las agencias acreditadoras reflejan nuestra realidad y necesidades como país. Esta es una reflexión que debe estar acompañada por el desarrollo de una política en la materia por parte del gobierno nacional, debido a su impacto en el ámbito público y privado.

Conclusiones desde la internacionalización en casa para la generación de una política de internacionalización de la educación superior en Colombia

Luego de revisar el debate sobre el concepto de internacionalización en casa y de presentar un panorama de sus diferentes manifestaciones en los procesos de internacionalización de las IES en Colombia, deseamos concluir este capítulo con un conjunto de reflexiones y recomendaciones sobre los aspectos que una política de educación superior debe tener en cuenta si busca asumir la internacionalización como factor esencial para el aseguramiento de la calidad.

En primer lugar, es importante reconocer que el alcance de los términos “internacionalización del currículo” e “internacionalización en casa” sigue siendo bastante amplio, tanto en Colombia como en el mundo. Sus acciones varían entre IES de acuerdo a sus prioridades y políticas. Por tanto, es sugerible que, aprovechando la sinergia alcanzada a través de la campaña *Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK)*, se establezca un conjunto de buenas prácticas y de lineamientos que permitan asumir una posición institucional de las IES frente al concepto de internacionalización en casa y sobre su implementación.

Debe tratar de seguirse la lógica de la estrategia de doble integración propuesta en este capítulo: vertical a partir de la conexión y coherencia entre políticas, planeación y proyectos, y horizontal gracias a la articulación entre actividades académicas, administrativas y de bienestar universitario. Contar con este marco de armonización (no de homogeneización) de la internacionalización en casa, permitirá tener información comparable a través de categorías que faciliten el seguimiento de las mejores prácticas y el análisis del efecto de los incentivos que el MEN proponga en esta materia.

Se sugiere también aunar esfuerzos y reforzar los estímulos para desarrollar actividades de internacionalización en casa una misma ciudad o región, a través de las

redes de IES existentes en Colombia. De esta manera se amplifica la incidencia de dichos procesos y se ofrece una mayor oportunidad de intercambiar con expertos internacionales, acceder a experiencias de diversidad cultural y discutir temas de actualidad global.

En materia de dobles titulaciones, Colombia aún no cuenta con una reglamentación específica por parte del Estado a través del MEN. Esto ha generado que se ofrezcan titulaciones internacionales no oficiales, sin referentes ni estándares de exigencia que permitan asegurar la calidad de esta modalidad de internacionalización del currículo. Se sugiere entonces una revisión y refuerzo de los mecanismos que se están usando para el reconocimiento de títulos extranjeros, y se recomienda que en materia de dobles titulaciones se generen, por parte del MEN, lineamientos de calidad que orienten a las IES.

La formación en lenguas extranjeras aún no está integrada de manera sistemática en los currículos de las IES en Colombia, y no se le ha dado la relevancia ni 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 es clave en este propósito y debe abordarse desde una concepción holística e integral del proceso formativo. Bajo el concepto de lengua, debe entenderse su relación intrínseca e inseparable con cultura, y desarrollarse la premisa de que sólo a través del aprendizaje de otra forma de expresar y experimentar el mundo, es posible desarrollar 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. Es sugerible 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

- 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, Vol. 1*, 115-124. Recuperado de: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/construccion-curricular-perspectivas-criticas-produccion-cultural/id/53647993.html

- Agray, N. (2014). “Aprender una lengua extranjera es un valor que nos hace más humanos y más competentes en el mundo actual”. Entrevista para *Actualidad Nebrija*. Recuperado de: <http://www.nebrija.com/medios/actualidadnebrija/2014/01/21/aprender-una-lengua-extranjera-es-un-valor-que-nos-hace-mas-humanos-y-mas-competentes-en-el-mundo-actual>
- 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. Recuperado de: <http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-academico/temasdediscusion/2003/Agenda%20de%20Pol%EDticas.pdf>
- ASCUN. (2002). *Agenda de políticas y estrategias para la educación superior colombiana. 2002-2006 “de la exclusión a la equidad”*. Bogotá: ASCUN.
- Beelen, J. (2011). Internationalisation at home in a global perspective: a critical survey of the 3rd Global Survey Report of IAU. En: Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) vol. 8 (2)*, 249-264. Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-beelen/v8n2-beelen-eng>
- Beelen, J. (2012). La internacionalización en casa en el mundo. En Prieto Martínez, L & De Peña, C (Eds.), *La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: retos y compromisos* (pp. 162–183). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Brandenburg, U. & De Wit, H. (2011). *Has international education lost its way?* The Chronicle of Higher Education. Recuperado de: <http://chronicle.com/blogs/worldwise/has-international-education-lost-its-way/28891>
- Brewer, E., & Leask, B. (2012). Internationalization of the curriculum. In *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 245–265). United States: Sage.
- CNA (2007) Estrategia de internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia. Consultado en: <http://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.
- Deardorff, D.K., de Wit, H., Heyl, J. and Adams, T. (eds). (2012). *The Sage Handbook of International Higher Education*. (Sage)

- De Peña, C. (2012). Aplicaciones de la internacionalización en casa: el caso de Cátedra Europa. En Prieto Martínez, L. & De Peña, C. (Eds.), *La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: retos y compromisos* (pp. 184–199). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- 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. y R. Ávila, R. (2008). “Universidades latinoamericanas frente al reto de la internacionalización”, en *Casa del Tiempo* 1(9): 2-8.
- 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.
- Hoyos, J.; Velásquez, 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.
- Jaramillo, I. (2003). *La internacionalización de la educación superior y su dinámica en Colombia*. En: The World Bank, Human Development Department, LCS-HD Paper Series, (82). Recuperado de: <http://datatopics.worldbank.org/hnp/files/edstats/COLLac03.pdf>
- Knight (2008). *Higher education in turmoil; the changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007). *Proyecto de fortalecimiento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras*. Recuperado de: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>
- 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.
- 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. *Avaliação: Revista da Avaliação de Educação Superior* (Campinas), 14 (2), 291-311. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php>
- Rodríguez Pinto, C., Cardoso Arango, X., & 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.areandina.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.
- Sebastián, J. (2002). *La dimensión internacional en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Recuperado de: http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186502_doc_academico9.pdf?binary_rand=6948
- 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.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú. Recuperado de: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf

CAPÍTULO 7

Internacionalización e investigación: conceptos, políticas y medición en Colombia

Carlos Mauricio Nupia¹

Resumen

El presente capítulo brinda elementos conceptuales sobre la relación existente entre investigación e internacionalización. Aunque es una relación casi evidente, la pregunta por la internacionalización de la investigación es uno de los temas más débiles en los diferentes sondeos e indicadores que se trabajan desde la perspectiva de los internacionalistas de la educación superior. El capítulo se divide en cinco partes. En la primera parte se hace una introducción al tema. En la segunda se reflexiona sobre algunos conceptos que ayudan a entender el vínculo entre investigación e internacionalización. En la tercera parte se revisan algunos elementos de internacionalización presentes en la política nacional. En la cuarta se presenta una comparación entre dos estudios recientes del estado del arte de la internacionalización en Colombia que han preguntado sobre el tema. Finalmente, la quinta parte reflexiona sobre los aspectos que deberían considerarse en una política de internacionalización de la investigación a nivel del país y a nivel institucional.

Palabras clave: internacionalización de la investigación, colaboración internacional, cooperación científica internacional, política científica.

Introducción

La relación entre investigación e internacionalización tiene una larga historia. Resulta difícil imaginarse el desarrollo de un proyecto o de un proceso de investigación sin tener al menos una referencia de lo que ocurre en el ámbito internacional, en cualquiera que sea

¹ Investigador y Asesor de Relaciones Internacionales del Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT)

el campo disciplinario que se trabaje. Esto es más evidente cuando se asume que el conocimiento es de carácter global y que muchos de los problemas que busca resolver la investigación traspasan las fronteras de los países.

En un interesante recuento sobre la historia de la educación superior, De Wit y Merckx (2012) afirman que ya desde los siglos XVIII y XIX se podían identificar tres aspectos internacionales de la educación superior: la difusión de la investigación, la movilidad de estudiantes y profesores, y la exportación de sistemas de educación superior. La investigación y la producción de publicaciones fueron relevantes en ese entonces. Aunque mucha de la investigación realizada en este período tenía un interés nacional, el intercambio de ideas e información en el ámbito internacional, a través de seminarios, conferencias y publicaciones, se ha mantenido como una característica del contacto académico y científico (De Wit & Merckx, 2012: 44).

La conformación de comunidades científicas en Colombia no ha estado exenta de esta tendencia de intercambio internacional y de exportación de modelos de investigación. Esto se puede apreciar en el trabajo de Miranda, Quevedo, & Hernández Álvarez (1993) sobre el predominio de la clínica francesa en la medicina colombiana entre 1867 y 1910, y su posterior evolución hacia la “medicina de laboratorio”, propia de la escuela norteamericana, que influyó la investigación médica y la constitución de las facultades de medicina en Colombia entre 1910 y 1930.

Un caso similar se presentó en el área de las ciencias agropecuarias, las cuales tuvieron gran relevancia en Colombia por tratarse de un país con reconocidas ventajas para la investigación en esta disciplina. Bejarano (1993) muestra cómo desde finales del siglo XVIII y hasta el inicio de la Guerra de los Mil Días existió en el país una tendencia reconocida a reproducir los elementos de las revoluciones agrícolas internacionales y sus formas de difusión. Este interés reapareció en el período de la independencia, hacia 1823, cuando el gobierno de Francisco de Paula Santander contrató en Europa una misión encaminada a promover el estudio de la zoología, la entomología, la química y la agronomía, con el objetivo de mejorar las técnicas agropecuarias.

En la actualidad, en Colombia, la función de la investigación está estrechamente ligada a las instituciones de educación superior (IES), pero particularmente a la universidad. Sin embargo, cuando se habla de promover la investigación a través de una política científica, o de una política de internacionalización de la ciencia, la presencia estatal cobra mayor fuerza y los conflictos entre la lógica de los científicos (investigadores) y la lógica de los tomadores de decisiones (técnicos y oficiales del gobierno) aparecen inevitablemente, planteando de esta manera una tensión característica de la promoción de la ciencia moderna².

2 El ejemplo más típico de estas tensiones lo constituye la influencia del gobierno en la agenda de investigación, a través de los instrumentos de financiación, en relación con la libertad y autonomía científica para elegir los temas de investigación según las necesidades propias del conocimiento.

El presente capítulo se centra especialmente en el tema de la internacionalización de la investigación al interior de las IES y particularmente de las universidades. Sin embargo presenta también algunos aspectos propios de la relación entre investigación y política científica, los cuales buscan brindar mayores herramientas para entender los desafíos planteados por la internacionalización de la investigación. Para este fin se revisan dos estudios recientes sobre la internacionalización de la educación superior que incluyen secciones específicas sobre el tema. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones en materia de política pública e institucional.

Relación entre internacionalización e investigación

La investigación es un aspecto inherente a la academia y generalmente ha sido entendida como una función sustantiva de la universidad. A su vez, la investigación está estrechamente vinculada con la forma de producir conocimiento científico, ya que se constituye en su herramienta metodológica principal. La investigación está inserta en la institucionalidad científica y específicamente en sus formas de organización.

Vinck (2010) ofrece una descripción bastante detallada de las preocupaciones de los científicos en materia organizacional, las cuales se constituyen en normas que gobiernan la institucionalidad de la ciencia:

Los científicos se preguntan constantemente si es mejor organizar sus actividades de acuerdo con temas de investigación, proyectos o áreas de experticia. Conversan sobre cómo administrar instrumentos, compartir personal técnico entre diferentes proyectos y asegurar que exista una coordinación científica internacional. Negocian cómo se podría dividir el trabajo entre ellos, los ingenieros y el personal técnico, y definen qué tanta responsabilidad debería tener cada uno de estos grupos. Discuten asuntos operativos en asambleas generales o en consejos de laboratorio creados especialmente para ello. Acuerdan reglas operativas para la administración financiera, la compra de equipos, la difusión de información y la selección de nuevos miembros. (...) Desde el punto de vista político, la organización de la investigación plantea interrogantes sobre el esquema organizativo más apropiado: apoyo directo los grupos de excelencia vs. programación de agendas y contratación basada en objetivos; creación de grandes institutos vs. promoción del trabajo en pequeñas redes de investigación; asignación de equipos a grupos de investigación vs. separación de funciones entre plataformas tecnológicas y laboratorios que realizan un trabajo más conceptual (Vinck, 2010: 83)³.

³ Traducción del inglés hecha por el autor.

Esta descripción permite apreciar un panorama que es aparentemente organizacional, pero que en el fondo se constituye en la base del trabajo de investigación. Por lo tanto suministra algunas pistas para entender cómo la internacionalización actúa sobre un contexto específico de individuos (científicos) que se dedican a investigar.

Precisamente, este componente organizacional de la investigación es uno de los más afectados por la internacionalización. Al analizar las exigencias que plantea la evaluación de la calidad de la investigación se identifican algunos insumos para el análisis. Términos como programas, proyectos, propuestas, propósitos, y percepciones de impacto, conforman un marco de análisis para la evaluación de la calidad de la investigación. Existen otros elementos claves como las personas y los productos (publicaciones, patentes, licencias, etc.) que complementan dicho marco. Sin embargo, los productos no son lo mismo que los resultados. Estos últimos están más relacionados con los impactos en el mundo real y son difíciles de evaluar en términos de relaciones de causa y efecto, ya que se hacen visibles en un período de tiempo que supera al de la producción de los informes de evaluación (McNay, 2010: 308).

La evaluación de la investigación entonces lleva implícita la pregunta por lo internacional. La coordinación científica internacional de la que habla Vinck implica que instrumentos como los proyectos, o productos como las patentes y las publicaciones, sean analizados contra un telón de fondo que incluye la producción científica mundial. Los proyectos de los científicos de un país determinado pueden recibir financiación de fuentes internacionales siempre y cuando reúnan ciertos requisitos de calidad y pertinencia definidos por éstas. Las patentes son concedidas luego de un proceso de validación de la originalidad del producto y de su comparación con registros de otros productos hechos a nivel internacional. Las publicaciones son valoradas en la medida en que figuran en una u otra base de datos que las indexa para facilitar la estimación de su factor de impacto, aspecto que a su vez propicia su comparación según la recepción que tengan en la comunidad científica.

En este contexto, se puede afirmar que las instituciones de educación superior (IES) ocupan un lugar fundamental en la dinámica y consolidación de la comunidad científica. Esto es particularmente cierto para el caso de Colombia, donde la mayoría de grupos de investigación activos son avalados por las IES privadas y públicas⁴. De ahí que las transformaciones que ocurran en la relación entre investigación e internacionalización tendrán una incidencia relevante en el sector de la educación superior del país, especialmente en aquellas instituciones que dedican mayores esfuerzos a la investigación.

⁴ Según el último reporte publicado por el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT), las IES públicas contaban con 2.245 grupos activos avalados, las IES privadas con 2.073, los centros de investigación y desarrollo tecnológico con 164, las ONG con 96, las empresas con 47 y las entidades gubernamentales con 44 (OCyT, 2012: 56)

Un trabajo reciente sobre la internacionalización de la investigación desarrollado por Rostan, Ceravolo, & Metcalfe (2014) ofrece varias claves para entender esta relación. A partir de la encuesta *Changing Academic Profession (CAP)*, la cual se aplicó entre 2007 y 2008, a investigadores vinculados a instituciones académicas en 19 países⁵, los autores analizaron dos dimensiones básicas de la internacionalización de la investigación académica: el contenido internacional de las investigaciones y la colaboración internacional que emerge durante el proceso de investigación. Para identificar la primera dimensión se les preguntó a los investigadores si consideraban que su área de trabajo tenía un alcance o una orientación internacional. Para identificar la segunda se preguntó si la investigación se había realizado de manera individual o había necesitado de la colaboración de colegas nacionales o internacionales.

Los resultados del análisis confirmaron que existe una brecha entre el grupo conformado por las ciencias naturales y las ciencias médicas, en el cual la colaboración con colegas internacionales es más común, y el grupo conformado por las ciencias sociales, la administración, el derecho y las humanidades, en el cual la colaboración internacional es menos frecuente. El estudio también estableció que el impacto de la colaboración internacional en la productividad investigativa de los académicos fue positivo en todas las disciplinas, y que dicha colaboración tiene mayor impacto en las coautorías realizadas en el área de las ciencias sociales que en las realizadas en áreas más técnicas como la ingeniería (Rostan et al., 2014: 139).

Además de las particularidades de cada disciplina, el estudio de Rostan et al. encontró diferencias en el énfasis que los investigadores le dieron a las dos dimensiones de la internacionalización observadas. En algunos países como Reino Unido se reportó una alta proporción de investigadores que consideraban el tema básico de sus investigaciones como de carácter internacional, lo que coincidía con lo que reportaban en materia de colaboraciones internacionales. Lo contrario ocurrió en países como Brasil. Por su parte, China y Japón presentaron comportamientos que diferían notablemente en lo reportado para las dos dimensiones. En la Tabla 7.1 se puede apreciar una comparación del porcentaje de investigadores que respondieron positivamente a las variables de la encuesta CAP.

La orientación internacional que tenga la investigación desarrollada cobra una dimensión importante cuando se habla de cooperación internacional. La cooperación internacional en investigación se puede presentar en diferentes niveles y con distintos actores: entre grupos de investigación, entre organismos de gobierno, entre organizaciones científicas especializadas o simplemente entre científicos. Sin embargo, es precisamente la temática la que define gran parte de la dinámica de la cooperación.

⁵ Los países participantes en la encuesta CAP fueron: Alemania, Argentina, Australia, Brasil, Canadá, China, Corea del Sur, Estados Unidos, Finlandia, Hong Kong, Italia, Japón, Malasia, México, Noruega, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Sudáfrica.

Tabla 7.1 Porcentaje de énfasis internacional en investigación y colaboración internacional para la investigación

Países	Orientación internacional de la investigación (N= 18.302)	Colaboración internacional (N=19.848)
Alemania	50	44
Argentina	39	43
Australia	68	59
Brasil	30	28
Canadá	57	64
China	66	10
Corea del Sur	34	29
Estados Unidos	39	33
Finlandia	59	69
Hong Kong	63	57
Italia	75	59
Japón	49	22
Malasia	51	32
México	44	35
Noruega	67	60
Países Bajos	61	52
Portugal	52	45
Reino Unido	62	60
Sudáfrica	51	41

Fuente: Datos de la encuesta CAP, Septiembre de 2011. Tomado de Rostan et al. (2014: 122)

Los grandes desafíos globales definidos por distintas organizaciones internacionales como Unesco, FAO, PNUD, CERN, CGIAR, entre otras, se constituyen en una referencia temática para la investigación actual. Recientemente el Consejo Internacional para la Ciencia (ICSU, por sus siglas en inglés)⁶, una de las organizaciones internacionales que agrupa mayor cantidad de científicos alrededor del mundo, realizó un ejercicio de prospectiva con el fin de determinar el potencial de la ciencia internacional para influenciar el contexto económico, social, político y ambiental del mundo durante los próximos veinte años. El resultado de este ejercicio determinó que existen seis megatendencias que influirán la investigación y la colaboración internacional durante las próximas dos décadas (ver Tabla 7.2).

⁶ El ICSU es una organización no gubernamental que cuenta con la membresía de las organizaciones científicas nacionales de 141 países. Agrupa también 30 miembros de las uniones científicas internacionales.

Tabla 7.2 Megatendencias que influenciarán la ciencia internacional en los próximos veinte años según el ejercicio prospectivo del ICSU

Megatendencias	Descripción
Cambio demográfico	Incluye cambios en el tamaño de la población, distribución espacial, edad y balance urbano-rural
Disminución dramática de recursos naturales	Esto incluye agua, alimentos, energía, ecosistemas y materiales
Cambio global del medio ambiente	Desde los ecosistemas de los océanos hasta la criósfera y atmósfera, los pronósticos sugieren grandes cambios que tendrán impacto en la sociedad durante los próximos veinte años
Salud y bienestar	Incluye tendencias de enfermedades comunicables y no comunicables
Cambio tecnológico	Aunque no es posible prever la naturaleza y las implicaciones de los nuevos avances tecnológicos, existe la certeza de que dichos cambios ocurrirán en las próximas dos décadas
Promoción de las tecnologías de información y comunicación	Este tipo de tecnologías trascienden casi todos los aspectos de la sociedad, por lo que han sido consideradas como motor del desarrollo económico y social

Fuente: Elaboración propia a partir de Keenan et al. (2012: 171)

La orientación internacional de la investigación y la respuesta que ésta le puede dar a los grandes desafíos, como los identificados por el ICSU, se materializa nuevamente en formas organizativas que dan cuenta de la gestión de la internacionalización. A continuación se analizarán tres formas de organización de la comunidad científica que son típicas de la internacionalización de la investigación y que son constantemente referenciadas por las IES y por los indicadores que se les solicitan: la movilidad de investigadores, el trabajo en redes y la realización de proyectos en consorcios.

Movilidad de investigadores

La movilidad de investigadores es la forma más esencial de intercambio en la comunidad científica. La reflexión sobre los objetivos que cumple merece una mayor reflexión con el fin de medir su impacto. En Colombia esta movilidad ha estado asociada generalmente a las pasantías de investigación que realizan los estudiantes doctorales o los investigadores principales. A pesar que la movilidad como tal puede estar ligada a un proyecto doctoral, que generalmente dura cinco años, o a un proyecto de investigación cuyas duraciones también son de largo plazo, existe la definición informal de que una pasantía de investigación dura entre tres y seis meses. De esta forma, es considerada como una movilidad de corta duración, lo que termina afectando su registro, y hacia el futuro, el estudio de su impacto.

La movilidad de investigadores requiere de un marco de referencia que incluya el largo plazo. Investigaciones recientes empiezan a estudiar esta movilidad en términos de la trayectoria de los investigadores, aspecto que supera enormemente el simple registro plano del número de investigadores que se movilizan, y permite identificar patrones más constantes en el tiempo. De esta forma se brindan mayores herramientas para una posible evaluación estratégica.

Al margen de estos problemas de registro y evaluación, la movilidad de investigadores sigue siendo la “punta de lanza” para la apertura de relaciones internacionales y para la consolidación de proyectos. La generación de confianza entre las partes y las relaciones cara a cara siguen siendo factores decisivos para la consolidación de relaciones duraderas de cooperación.

Redes de investigación y cooperación internacional

La segunda forma de organización de la comunidad científica que es importante analizar, es el trabajo en red. En este campo, la literatura es muy prolífica y nuevamente la conceptualización depende de los actores involucrados. A nivel de reflexión general, vale la pena citar el trabajo de Sebastián (2000) acerca de los tipos de redes académicas; el editado por Albornoz y Alfaraz (2006) sobre la construcción, gestión y dinámica de las redes de conocimiento; o el realizado por la *Unctad* en asocio con el *European Centre for Development Policy Management* (1999) que analiza las redes desde una perspectiva más política, involucrando el concepto de cooperación norte-sur.

En términos generales, el trabajo científico en red es asociado a una estructura liviana y descentralizada de organización que permite la división del trabajo científico y la consecución de objetivos de una manera más efectiva, a través de la colaboración entre los nodos que la conforman. Para ilustrar mejor la idea, vale la pena acudir a una definición genérica aportada por Naciones Unidas:

(...) las redes de investigación pueden ser entendidas solamente si son vistas como organizaciones sociales amplias, como es el caso de las asociaciones voluntarias de individuos e institutos que comparten el interés de intercambiar información y promover programas de investigación. De esta manera, es muy raro que las redes de investigación tomen la forma de entidades oficiales con un estatus legal. Sus dinámicas se caracterizan por una naturaleza inestable que obedece a la variabilidad de sus miembros, cuyas afiliaciones son débiles. La naturaleza de las relaciones entre los miembros de las redes es informal, similar a aquella que existe entre pares o miembros de un club de países, y no tanto a la que caracteriza a los miembros de una organización más corporativa (*Unctad & European Centre for Development Policy Management*, 1999: 5).

Sin embargo, en el área de la investigación el término “red” ha sido utilizado para varios fines. Se utiliza por ejemplo para referirse a la articulación del trabajo de científicos de una misma disciplina, de grupos de investigación o de académicos en general. Ejemplo de este tipo de interacciones pueden referenciarse en el trabajo de Matzat (2004), que estudia la comunicación informal de académicos e investigadores a través de listas de correo o las listas de noticias; o en el trabajo de Uribe Zirene & Cuadros Mejía (2011) que analiza el comportamiento de las redes científicas en los grupos de investigación de una universidad en Colombia: la Pontificia Universidad Bolivariana en Medellín.

El concepto de redes también ha sido utilizado para referirse a la interacción entre los centros de investigación y las empresas, especialmente para entender los modelos de transferencia de conocimiento de la academia hacia el sector productivo o de cooperación tecnológica inter-firmas. Muestra de ellos son los trabajos de la Unctad sobre redes de ciencia y tecnología para el desarrollo (Unctad, 2002), el de Soh & Roberts (2003) sobre redes de innovadores en la industria de comunicaciones de Estados Unidos, o el de Espinoza (2011) sobre la naturaleza y alcance de las redes como estructuras interorganizacionales para apoyar el desarrollo integral, con base en las capacidades de investigación, innovación y desarrollo tecnológico localizado.

Finalmente, vale la pena mencionar un grupo de trabajos que analizan la interacción de científicos y tomadores de decisiones en el marco de redes que cuentan con temáticas específicas. Tal es el caso del trabajo de Lehoux et al. (2010) que realizan un análisis etnográfico de la gobernanza e impacto de una red político-científica en el área de genética, en la provincia de Quebec en Canadá; o el trabajo de Alcañiz (2010) que concluye que las instituciones burocráticas con experiencia en ciencia y tecnología nuclear responden estratégicamente a la disminución de la inversión del gobierno, a través de un papel más activo en las redes transnacionales de política.

Como se puede apreciar, los investigadores pueden estar involucrados en redes internacionales de muy diversas formas. La pregunta genérica que se hace en Colombia sobre la afiliación o la pertenencia a una red, y que tiene por objeto evaluar el desempeño de los grupos de investigación o de las IES con respecto a la internacionalización de la investigación, no alcanza a reflejar la riqueza del trabajo desarrollado por los investigadores en el marco de esta forma organizativa. Dicha pregunta requiere refinarse mucho más con el fin de mejorar la comprensión del fenómeno y de recolectar información más detallada al respecto.

Proyectos de investigación y consorcios

Los proyectos de investigación siguen siendo la unidad principal para conseguir financiación y articular relaciones de cooperación internacional. La estructuración de un proyecto de cooperación internacional está relacionada, entre otros, con la elección del tema de investigación, con la confianza generada entre los investigadores principales y con las restricciones programáticas de las fuentes internacionales que decidan financiarlo.

La definición de las agendas de investigación entre investigadores locales e internacionales es quizás uno de los problemas más recurrentes en los proyectos de cooperación internacional. Desde el año 2000, la Comisión Suiza para el Parteneriado con Países en Desarrollo (KFPE) ha reflexionado sobre los principios básicos de una relación de pares (*partnership*) al momento de establecer un proyecto

de cooperación internacional en investigación. Después de varias socializaciones sobre el tema, en 2012 la KFPE produjo el documento titulado “*A Guide for Transboundary Research Partnerships. 11 principles*”, el cual presenta once principios para desarrollar proyectos de investigación transfronterizos e interculturales, teniendo en cuenta que su construcción implica un proceso continuo de generación de conocimiento, construcción de confianza mutua, aprendizaje conjunto y responsabilidad compartida (KFPE, 2012).

Los principios de KFPE parten de una revisión de lo que anteriormente se consideraba como relaciones Norte-Sur. Este es un concepto que aunque parece anticuado, sirve de marco para reflexionar sobre las asimetrías existentes en la coordinación de agendas de investigación entre investigadores de países desarrollados y países en vía de desarrollo. El punto de las asimetrías se puede apreciar especialmente en el Principio 1 de la KFPE (fijar la agenda conjuntamente), el cual reconoce que las partes deben participar equitativamente desde la fase de identificación del proyecto y afrontar las limitantes impuestas por los esquemas de financiación que restringen muchas veces la libertad de investigación.

Los esquemas tradicionales de financiación de proyectos se han ido complejizando en la medida en que los financiadores exigen afrontar los grandes problemas globales de que se habló anteriormente. En este punto, la figura del proyecto se mezcla con la de la red para dar lugar a proyectos con la participación de una mayor diversidad de actores, aspecto que exige un alto nivel de coordinación. La forma jurídica de asociación para hacer frente a este tipo de proyectos a gran escala se conoce con el nombre de consorcio.

Sin embargo, la figura del consorcio va más allá de un simple instrumento jurídico. Para el Programa Horizon 2020 de la Unión Europea, el consorcio está relacionado con aspectos como: la articulación de al menos tres entidades independientes de tres estados miembros o asociados, el reparto de tareas y responsabilidades entre sus miembros, y la eficiencia que se muestre a partir de la complementariedad de las competencias de los miembros (CDTI, 2014). Esta definición refuerza la del trabajo en consorcios universitarios, que son definidos como redes organizacionales compuestas por tres o más universidades con el objetivo de obtener un beneficio mutuo. Los consorcios pueden tener diferentes objetivos, formas y funciones, sin embargo lo que une a las universidades es el deseo de alcanzar unas metas que no podrían lograr si trabajaran por separado (Tadaki & Tremewan, 2013: 373).

Los proyectos de investigación en consorcio son otra de las manifestaciones recientes de la internacionalización. A simple vista, la medición de la participación de un investigador en un proyecto consorciado comprende no solo aspectos de movilización de recursos financieros, sino que depende de otros factores como: el aporte real de conocimiento que haga al consorcio, el cumplimiento de la función para la cual se comprometió, la entrega de productos con la calidad exigida por el

consorcio y el aprendizaje intercultural e interdisciplinario que se derive de una experiencia de este tipo.

La relación entre investigación e internacionalización tiene diversas formas de ser abordada. En esta sección se analizaron varios conceptos que permiten entenderla desde el punto de vista académico. A continuación se revisará cómo esta relación se nutre también del mundo de las políticas públicas.

Políticas de CT+I e Internacionalización⁷

Uno de los principales desafíos que afrontó el equipo que preparó el reporte preliminar para la OCDE, sobre la política de ciencia, tecnología e innovación en Colombia (Fog, Salazar, Nupia, & Vesga, 2012), fue la articulación de los distintos documentos oficiales que se refieren al tema. Esto dificulta la identificación de un marco de políticas, claro y articulado, que sirva como referencia para analizar el tema de la internacionalización. El reporte preliminar preparado para la OCDE hizo un esfuerzo inicial por consolidar un panorama al respecto, el cual se muestra en la Tabla 7.3.

A continuación se realiza un análisis de los elementos de internacionalización que aparecen en tres de los documentos expedidos por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes), los cuales resultan claves para la investigación: el Conpes 3582 de 2009, que define la política nacional de ciencia, tecnología e innovación (Conpes, 2009); el Conpes 3674 de 2010, que establece los lineamientos de política para el fortalecimiento del Sistema de Formación de Capital Humano (Conpes, 2010); y el Conpes 3179 de 2002 que define la política integral de apoyo a los programas de doctorado nacionales (Conpes, 2002a).

El documento Conpes 3582 presenta las estrategias de internacionalización con las que Colciencias que ha facilitado el acceso de grupos y centros de investigación y desarrollo tecnológico del país, a recursos intelectuales y financieros del orden regional e internacional. En dicha estrategias se promueve el principio de reciprocidad y colaboración entre países. Ejemplo de ello son los programas de movilidad de investigadores nacionales a otros países o la participación de extranjeros en proyectos nacionales. El documento también resalta que Colciencias fue reconocida como uno de los Puntos de Contacto en América Latina para los programas marco de la Unión Europea, lo que constituye un paso importante hacia la consolidación de las relaciones científicas y tecnológicas con esa región. Adicionalmente informa sobre la realización de convenios con Alemania, Brasil, Chile, Estados Unidos, Francia y Suiza.

⁷ Algunos apartados de esta sección fueron elaborados por el autor para el informe final del proyecto desarrollado por MEN y CCYK (MEN & CCYK, 2013b). El autor desea agradecer el apoyo de Natalia Galvis en la sistematización de la información relativa a los documentos Conpes aquí revisados.

Tabla 7.3 Objetivos estratégicos de la política pública en ciencia, tecnología e innovación (CT+I) en Colombia

Visión Colombia II Centenario: 2019	Colombia Construye y Siembra Futuro	Conpes 3582 de 2009	Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014	Plan Estratégico CT+I 2011-2014
Consolidar la institucionalidad del Sistema Nacional de CT+I	Consolidación de la institucionalidad del SNCTI	Consolidar la institucionalidad del Sistema Nacional de CT+I	Consolidar la institucionalidad SNCTI	Consolidar la institucionalidad SNCTI
Consolidar la infraestructura y los sistemas de información para la CT+I				
Fomentar la innovación para la competitividad	Transformación productiva, mediante el fomento de la innovación y el desarrollo productivo	Fomentar la innovación en los sistemas productivos	Fomentar el conocimiento y la innovación para la transformación productiva y social del país	Fomentar el conocimiento y la innovación para la transformación productiva y social del país
Incrementar la generación de conocimiento	Consolidación de capacidades para CT+I	Desarrollar y fortalecer capacidades en CT+I		
Promover la integración regional	Desarrollo de las dimensiones regional e internacional de la CT+I			
Consolidar la proyección internacional de la CT+I				
Fomentar la apropiación de la CT+I en la sociedad colombiana	Fomento a la apropiación social de la CT+I en la sociedad colombiana	Promover la apropiación social del conocimiento	Desarrollar el capital humano para la investigación y la innovación	Desarrollar el capital humano para la investigación y la innovación
Incrementar y fortalecer las capacidades humanas para la CT+I	Apoyo a la formación para la CT+I	Fortalecer la formación del recurso humano para la investigación y la innovación		
		Focalizar la acción pública en áreas estratégicas	Impulsar nuevos sectores basados en la innovación	

Fuente: Departamento Nacional de Planeación. Dirección de Desarrollo Empresarial. Tomado de Fog et al., (2012).

Un componente fundamental del documento es el resumen de acciones y recomendaciones en materia de internacionalización. Dichas recomendaciones involucran a diferentes instituciones del orden nacional y requieren de su coordinación (Ver Tabla 7.4).

Como se puede apreciar, el documento plantea una hoja de ruta que exige una gran coordinación institucional. Además de involucrar a los actores tradicionales (Colciencias, SENA, Ministerio de Educación y Ministerio de Relaciones Exterio-

res), propone la participación de instancias técnicas como es el caso de la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional o la Superintendencia de Industria y Comercio. Igualmente llama la atención el protagonismo del sector de defensa para el desarrollo de estrategias de cooperación tecnológica.

Tabla 7.4 Acciones de internacionalización recomendadas por el documento Conpes 3582

Acciones	Institución Responsable
Diseño de un esquema de incentivos compuesto por programas de cofinanciación, créditos, subsidios y premios, entre otros, para proyectos de adaptación de tecnología internacional	Colciencias
Obtención de créditos con la banca multilateral y convenios entre instituciones del nivel internacional, nacional y territorial para apalancar recursos para la CT+I	Colciencias
Incremento del apoyo a pasantías posdoctorales	Colciencias
Desarrollo de un proyecto de identificación de capacidades industriales nacionales que puedan ser potenciadas a través de acuerdos de cooperación (<i>offset</i>) como una medida de fortalecimiento de la transferencia internacional de tecnología	Ministerio de Defensa Nacional
Elaboración de un modelo de buenas prácticas de investigación, que incluya un plan de capacitación en gestión de la investigación, intercambio de experiencias con expertos internacionales y sistematización de experiencias exitosas	Colciencias, SENA, Ministerio de Educación Nacional
Definición de los lineamientos de política para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado	Ministerio de Educación Nacional
Definición y puesta en marcha de una estrategia que promueva el intercambio científico y tecnológico de universidades colombianas con otros países, y sea incorporada dentro de las negociaciones de cooperación internacional que realice el país	Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Relaciones Exteriores
Elaboración, en un plazo de 8 meses, de una propuesta de política que promueva la convergencia entre las necesidades actuales y futuras del sector productivo y la oferta educativa del país en diferentes niveles y modalidades	DNP, SENA, Colciencias, Ministerio de Educación Nacional
Suscripción y ratificación de convenciones de metrología con organismos internacionales, las cuales son necesarias para obtener el registro de capacidades científicas de medición de los laboratorios de metrología, y así lograr una cooperación internacional científica y tecnológica permanente	Colciencias, Superintendencia de Industria y Comercio, Ministerio de Relaciones Exteriores
Puesta en marcha de un plan de cooperación para la investigación, en el plazo de un año, que involucre instrumentos para incentivar las alianzas entre grupos de investigación consolidados e incipientes y entre investigadores nacionales e internacionales. En el marco del plan se deben establecer y escalar convenios internacionales de cooperación que faciliten la movilidad y formación de investigadores	Colciencias, Ministerio de Relaciones Exteriores, Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia
Poner en funcionamiento un plan de cooperación con países de América Latina y el Caribe, en el plazo de un año, que permita el desarrollo mutuo de capacidades institucionales y humanas en CT+I	Ministerio de Relaciones Exteriores, Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia

Fuente: MEN & CCYK (2013b: 46–47)

Por su parte, los lineamientos del Conpes 3674 en materia de internacionalización se enfocan en dos aspectos: el fortalecimiento de los sistemas de seguimiento e información, y la creación de esquemas de certificación de calidad, ya sea a nivel de la cualificación del individuo o de las exigencias que deben cumplir las instituciones de educación superior. En ambos aspectos, la identificación de los recursos humanos disponibles a nivel internacional, o formados en el exterior, juega un papel importante. En cuanto a la creación de esquemas de certificación de calidad, es evidente que muchos de los parámetros que requiere la política implican la comparación con experiencias o normas internacionales.

Finalmente, dentro de las estrategias que propone el documento Conpes 3179 de 2002, aparece la de fortalecer las actividades de cooperación nacional e internacional de los programas de doctorado, con el fin de propiciar la participación de investigadores colombianos en redes y proyectos de cooperación internacional. Para que la política de doctorados sea efectiva, el Conpes 3179 también propone programas de fortalecimiento institucional de que sean implementados a través de Colciencias, SENA e ICFES. Tal es el caso de una línea de financiación para la movilidad de investigadores. A través de esta línea se debe ofrecer financiación a los programas de doctorado nacionales para movilidad de investigadores en períodos que van desde una semana hasta seis meses.

Este recorrido general por los tres documentos Conpes permite apreciar que la coordinación interinstitucional emerge como uno de los temas críticos en materia de política pública. Por ejemplo, se sabe poco sobre los avances de las acciones encomendadas por el Conpes 3582 y tampoco se aprecia un espacio común donde se revise el avance de estas acciones y se le informe al país sobre las mismas. Esta carencia de información afecta directamente a las IES, que en el afán de desarrollar sus estrategias institucionales, pierden el panorama de un universo político que podría favorecerlas en materia de internacionalización.

Por último, existen dos temas sobre los cuales es necesario investigar a futuro y que pueden derivarse de esta breve revisión. El primero de ellos consiste en la necesidad de encontrar una metodología para evaluar las políticas que desde distintos niveles pudieran incidir en la internacionalización de la investigación y la innovación. Un concepto que podría dar luces en este sentido es el de “mezcla de políticas” (*policy mix*) que caracteriza a los nuevos arreglos de gobernanza institucional (Howlett & Rayner, 2007).

El concepto de “mezcla de políticas” es importado de los debates en economía y se refiere al estudio de las interacciones e interdependencias entre diferentes políticas (Flanagan, Uyarra, & Laranja, 2011: 702). Otro concepto valioso es el de la gobernanza multi-nivel, que puede ser apreciado en el trabajo de Jones & Oleksiyenko (2011), quienes exploran las interrelaciones entre múltiples niveles de autoridad dentro del sistema de educación superior, a través de un análisis de las políticas

de investigación y las actividades relacionadas con la internacionalización en las universidades canadienses.

El segundo tema derivado de este breve recorrido por las políticas es la necesidad de profundizar en el estudio de la diplomacia científica como medio de apoyo a la internacionalización de la investigación. En este sentido el país tiene como referencia principal el trabajo de la Red Caldas, promovido por Colciencias a mediados de la década de 1990. Si bien la Red Caldas es un hito en la historia del trabajo en red con la diáspora científica y con las representaciones diplomáticas de Colombia en el exterior, hace mucho tiempo que sus actividades terminaron.

En la actualidad se hace necesario, incluso más que en los años 1990, pensar en nuevas estrategias de diplomacia científica y en la gestión de la diáspora como un complemento a la financiación del retorno de investigadores. Constantemente se escucha hablar sobre el aumento de cifras de estudiantes colombianos en programas de educación superior, especialmente en maestría y doctorados, en distintos países de Europa y Estados Unidos. Si bien este es un aspecto que potencializa la internacionalización, de nada sirve si no se piensa una estrategia global de conexión con dichos académicos.

Al respecto, vale la pena revisar los trabajos de reflexión en torno a la diplomacia científica promovidos por la Asociación Americana para el Avance de la Ciencia (AAAS, por sus siglas en inglés). Allí se incluyen, por ejemplo, reflexiones sobre la importancia de las instituciones de investigación internacional para la diplomacia científica (Quevedo, 2013), o sobre el papel de la diplomacia científica en el desarrollo de la ciencia (Dehgan & Colglazier, 2012). Desde una perspectiva más europea, es importante revisar el trabajo de Flink & Schreiterer (2010), quienes trabajan la diplomacia científica como un objeto de estudio ubicado en la intersección de las políticas de ciencia y tecnología con las de asuntos exteriores.

La aproximación a la internacionalización de la investigación en los estudios de 2007 y 2013 en Colombia

Con el objeto de analizar la internacionalización como una actividad transversal a las funciones sustantivas de las IES, el país ha producido dos estudios de referencia en los últimos diez años. El primero de ellos fue el “Estudio Estado del Arte de la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia” (Rodríguez Pinto, Cardoso Arango, & Ramírez Leyton, 2007) y el segundo fue 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” (MEN & CCYK, 2013b).

Ambos estudios tienen en común que realizaron un sondeo a las IES sobre la situación de su internacionalización. Sin embargo las metodologías utilizadas, y los términos de referencia que sirvieron de base, fueron muy diferentes, aspecto que dificulta su comparación. A pesar de ello, a continuación se reseñan los aspectos más relevantes sobre la internacionalización de la investigación que estos estudios identificaron.

En primer lugar, vale la pena mencionar que ambos estudios afrontaron problemas en la recolección de información. Las encuestas fueron canalizadas a través de oficinas de relaciones internacionales o encargados del tema de internacionalización. En algunos casos estas instancias no contaban con información de primera mano en materia de internacionalización de la investigación. Esto motivó una dinámica interesante de articulación entre las oficinas de relaciones internacionales y las instancias encargadas de gestionar temas de investigación en las IES (vicerrectorías de investigación, oficinas de gestión de la investigación, etc.).

Hay que anotar que, al menos para el estudio de MEN y CCYK, el porcentaje de respuesta de las IES disminuyó cuando diligenciaron el módulo de internacionalización de la investigación. Según la retroalimentación recibida por parte de las IES, esto se pudo deber a que tuvieron problemas para recibir a tiempo la información por parte de sus instancias de gestión de la investigación, al hecho de que las preguntas formuladas eran bastante detalladas para poder responderlas todas, o a la simple carencia de información sobre el tema en particular. Esta disminución en el porcentaje de respuesta se nota al comparar el reporte que hicieron las IES en otros módulos como el de movilidad académica o el de políticas y gestión de la internacionalización.

En estos términos, se puede afirmar que el tema de la internacionalización de la investigación sigue siendo un asunto sobre el que las oficinas encargadas de gestionar la internacionalización de las IES tienen poca información. Por lo tanto, se hace necesario promover un trabajo más articulado entre estas oficinas y las instancias que gestionan la investigación. Esta afirmación cobra relevancia cuando al revisar los capítulos que componen el último Handbook de Sage sobre educación internacional (Deardorff, de Wit, Heyl, & Adams, 2012), una publicación de referencia a nivel mundial, no aparece ningún capítulo que aborde directamente el tema de la internacionalización de la investigación.

En la Tabla 7.5 se puede apreciar una descripción de los aspectos preguntados en los dos estudios sobre la internacionalización de la investigación. El estudio de MEN y CCYK (2013b) capitalizó la experiencia del estudio de Rodríguez Pinto et al. (2007) y realizó un sondeo más detallado en materia de internacionalización de la investigación. Las unidades de análisis comunes a los dos estudios fueron: proyectos o investigaciones internacionales conjuntas, pertenencia a redes internacionales, y publicaciones internacionales. Sin embargo la metodología utilizada

Tabla 7.5 Comparación de aspectos preguntados en las encuestas de dos estudios recientes sobre el estado del arte de la internacionalización en Colombia

Nombre del estudio	Información solicitada en el módulo de investigación de la encuesta realizada a las IES	
	Unidad de análisis	Forma de presentación de las características
Estudio estado del arte de la internacionalización de la educación superior en Colombia (Rodríguez Pinto et al., 2007)	Investigaciones conjuntas	Por departamento de Colombia Por carácter jurídico de la IES Por tipo de IES Por país con el que se realiza la investigación Por área de conocimiento Por IES con mayor número de investigaciones conjuntas
	Pertenencia redes internacionales de investigación	Por carácter jurídico de las IES IES con mayor participación Por área del conocimiento Por regiones del mundo
	Publicaciones internacionales	Políticas de fomento de las IES Por departamento del Colombia Por tipo de publicaciones realizado
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. Informe final (MEN & CCYK, 2013b)	Grupos de investigación	Número total Número de investigadores actualmente estudiando en el exterior Número actual de investigadores que obtuvo su título de doctorado en el exterior Número actual de investigadores extranjeros
	Proyectos de investigación	Número total Número proyectos vigentes en colaboración con instituciones internacionales
	Programas de doctorado	Número estudiantes regulares extranjeros matriculados Número de tesis producidas en cotutela
	Pertenencia redes, consorcios y asociaciones internacionales	Número redes, consorcios y asociaciones internacionales
	Instituciones internacionales financiadoras	Tipo de instituciones financiadoras
	Publicaciones	Número de coautorías Países con los que se realizan coautorías
	Patentes	Número de patentes solicitadas Número de patentes concedidas
	Instrumentos de fomento	Tipos de instrumentos más utilizados
	Servicios de fomento	Tipos de servicios más ofrecidos

Fuente: Elaboración propia

en las encuestas, el diseño de las preguntas del formulario y el nivel de detalle en la presentación de las características de cada unidad fue diferente⁸. Esto dificulta hacer una comparación exacta entre los estudios y determinar la evolución de cualquier aspecto específico entre 2007 y 2013.

A pesar de lo anterior, vale la pena citar algunas cifras acerca de los aspectos comunes a ambos estudios. El estudio de 2007 reportó que el 20% de las IES respondieron afirmativamente a la pregunta sobre si habían participado en proyectos o investigaciones internacionales durante los últimos cinco años (Rodríguez Pinto et al., 2007: 82). Por su parte, el estudio de 2013 indagó específicamente sobre el número de proyectos vigentes de los grupos de investigación de las IES que eran desarrollados en colaboración con alguna institución internacional. Un total de 155 IES respondieron a dicha pregunta. El número máximo de proyectos con esta característica reportado por una IES fue de 137. El promedio de proyectos con esta característica para las 155 IES fue de 5,9 (MEN & CCYK, 2013a: 97).

Es importante aclarar que no existe una línea de base contra la cual comparar estos resultados. Sin embargo, según el grado de cobertura logrado por cada una de las encuestas, se puede afirmar que, tanto en 2007 como en 2013, se aprecia una tendencia a la baja participación de las IES colombianas en proyectos de investigación en colaboración internacional. Este es un tema que debe ser estudiado con mayor detalle. En un estudio realizado en 2008 por RCI y ASCUN, y patrocinado por Colciencias, con el objetivo de caracterizar la cooperación internacional en CT+I en las IES colombianas, se demostró que los grupos de investigación consideran como experiencias de cooperación internacional una gama muy variada de actividades que van desde los contactos personales en eventos o reuniones, hasta la formación de posgrados o pasantías en el exterior y la suscripción de convenios internacionales (RCI, ASCUN, & Colciencias, 2008: 78). Por lo tanto, es posible que el reporte de las IES en materia de proyectos de investigación con instituciones internacionales incluya varias de estas actividades.

En materia de pertenencia a redes internacionales, un 33% de las IES que participaron en el estudio de 2007 indicó hacer parte de alguna red de investigación internacional, mientras un 29% no contestó a la pregunta (Rodríguez Pinto et al., 2007: 87). En el caso del estudio de 2013, la pregunta sobre este tema fue formulada en términos del número de redes, consorcios internacionales y asociaciones científicas a los que pertenecían los grupos de investigación de las IES. En total, las IES participantes reportaron participación en 1.027 redes internacionales de I+D, 138 consorcios internacionales de I+D y 318 asociaciones internacionales. El promedio

⁸ En el estudio de Rodríguez et al. (2007) participaron 174 IES, de un universo de 279 registradas en el SNIES al momento de realizar la encuesta. En el estudio de MEN y CCYK (2013b) participaron 215 IES que iniciaron la encuesta y 190 que la finalizaron, sobre un universo de 296 IES registradas en el SNIES a septiembre de 2014.

de participación fue de 6,80 para las redes, 1,19 para los consorcios y 2,59 para las asociaciones científicas (MEN & CCYK, 2013a: 99).

Nuevamente resulta difícil comparar las cifras reportadas por los estudios, ya que las preguntas formuladas fueron diferentes. El estudio de 2007 da una idea de proporcionalidad de participación. El de 2013 permite ver que el promedio de participación en redes es más alto que en consorcios y asociaciones. Deberían caracterizarse mejor los casos de participación en redes. Generalmente existe la idea de que esta actividad solo implica un contacto y un intercambio de información inicial. Sin embargo, ejemplos de algunas redes de investigación a nivel internacional, como es el caso del *Collaborative Transplant Study (CTS)*⁹, demuestran que el grado de interacción y compromiso de los miembros de una red de investigación puede trascender en muy diversas direcciones. Esto necesariamente deriva en la generación de varios productos de conocimiento que indicarían de una mejor manera la internacionalización de los grupos de investigación, y le daría mayor relevancia al indicador de la pertenencia o no a una red específica.

Finalmente, el tercer aspecto común entre los dos estudios es el tema de las publicaciones. El estudio de 2007 preguntó a las IES si las investigaciones que habían desarrollado en 2006 habían concluido en algún tipo de publicación internacional. El 29% de las IES respondió afirmativamente. De dichas publicaciones internacionales, el 35% correspondió a artículos en revistas indexadas internacionales, el 34% a memorias de eventos internacionales, el 13% a capítulos de libro, el 12% a libros en español, el 4% a libros en inglés y el 2% a libros en otros idiomas. El estudio también indagó sobre la existencia de políticas institucionales para el fomento de la publicación internacional de resultados científicos. Un 29% respondió afirmativamente a dicha pregunta (Rodríguez Pinto et al., 2007: 91–92).

Por su parte, el estudio de 2013 se concentró más en indagar sobre el fenómeno de la coautoría en revistas indexadas internacionales, en los cinco años anteriores al momento de diligenciar la encuesta. Los resultados muestran que el promedio de coautorías de este tipo aumentó de 10,50 en 2009 a 16,11 en 2012. Sin embargo se presenta una caída para el año 2013 con un promedio de 9,12. Esto puede deberse a problemas de registro completo del año 2013, ya que la encuesta fue diligenciada entre noviembre y diciembre de dicho año. Por otro lado, el estudio indica que los diez países más reportados con los que las IES colombianas realizan coautorías son en su orden: España, Estados Unidos, Brasil, México, Alemania, Argentina, Chile, Francia, Reino Unido y Cuba (MEN & CCYK, 2013a: 102).

⁹ El *Collaborative Transplant Study (CTS)* es un esfuerzo internacional de investigación en el área de trasplante de órganos. Es una red de cooperación voluntaria y estrictamente científica entre centros que hacen trasplantes en el mundo. La cooperación entre instituciones permite reportar estadísticas actualizadas a partir de la información de casos de trasplantes (riñón, hígado, corazón, páncreas) reportados por los centros socios. Mayor información puede ser consultada en <http://www.ctstransplant.org/>

El fenómeno de las coautorías y las publicaciones internacionales es trabajado con mucho más detalle en los estudios de bibliometría. El objetivo de dichos estudios es observar la forma en que circula y se difunde el conocimiento científico. Por eso existe la tendencia a analizar la participación en publicaciones internacionales de manera desagregada, por área de conocimiento o por regiones geográficas, de manera que se pueda entender mejor el impacto del conocimiento producido por los investigadores que participan de dichas publicaciones. Estos temas se abordan con mayor detalle en el Capítulo 8 de la presente publicación.

Consideraciones para el diseño de una política de fomento a la internacionalización de la investigación en las IES

La relación entre ciencia y política ha sido tradicionalmente tensa. Esto se refleja en las dificultades de comunicación que muchas veces existen entre los científicos y los tomadores de decisiones o los diseñadores de política. Las racionalidades son distintas. Los primeros intentan producir un conocimiento basado en procesos de largo plazo, mientras que los segundos necesitan implementar acciones de carácter inmediato para responder ante sus electores. De ahí que hablar de una política de internacionalización para la investigación presenta sus desafíos.

A pesar de ello, la historia demuestra que el Estado ha sido un protagonista clave en la promoción de la ciencia, y que la libertad académica y la libertad de investigación han encontrado un punto medio con respecto a la racionalidad estatal de la financiación de la ciencia. Organizaciones de promoción de la ciencia reconocidas a nivel mundial, como es el caso de la Fundación Alemana para la Investigación Científica (DFG, por sus siglas en alemán), reciben financiación del gobierno pero mantienen una autonomía en materia de orientación de los recursos para la investigación.

En este sentido, construir una política de internacionalización de la investigación conlleva varias dimensiones que van desde la articulación institucional entre el gobierno y las comunidades científicas, hasta el fortalecimiento de acciones concretas de promoción y fomento de la investigación a nivel institucional. Sin el ánimo de hacer una relación exhaustiva de acciones, en esta sección se plantean algunas ideas de cómo avanzar en este sentido.

En el nivel de las políticas nacionales se plantean las siguientes ideas:

- Es importante hacer un barrido extenso de todas las decisiones de gobierno que tienen una relación directa con la promoción internacional de la investi-

gación. Existe un tema difícil de abordar y es la diferencia entre aquellas políticas de promoción a la ciencia y de aquellas que basadas en la ciencia quieren promover la competitividad internacional. Este es un tema que debe ser revisado con más detalle. Como se manifestó en este capítulo, todavía no se ha hecho una lectura transversal de los documentos de política que promueven la ciencia, la tecnología y la innovación. Es decir, se hace necesaria hacer una identificación de las “políticas implícitas”, para utilizar una expresión acuñada por Herrera (1971), o una lectura que permita ver la “mezcla de políticas” y el resultado que ella genera, para emplear una expresión mucho más contemporánea que está siendo utilizada en los estudios de política de la innovación por parte de la OCDE.

- Es necesario seguir contabilizando la inversión en internacionalización de la investigación que hace el Estado colombiano. La inversión en formación de recursos humanos (maestrías y doctorado) en el exterior también hace parte de la internacionalización de la investigación del país. A ello se suman los recursos movilizados por concepto de cooperación internacional y los recursos invertidos por las entidades nacionales. Esta contabilización no es una tarea fácil. Solamente el cálculo de la inversión nacional en ciencia, tecnología e innovación es ya una tarea complicada debido a que es difícil identificar los recursos que invierten las instituciones de gobierno en el sector. Sin embargo, el país ya ha adelantado esfuerzos en este sentido. Una primera tarea para la política de internacionalización de la investigación sería identificar cómo se invierten los recursos de promoción a esta actividad (fondos de becas, fondos de movilidad, fondos para organización de eventos internacionales, fondos de país para la promoción de la competitividad tecnológica) y proponer algunas líneas básicas de articulación entre ellos.
- Es urgente retomar el debate nacional sobre la migración de científicos en Colombia. Esto implica estudiar los avances de la gestión de la diáspora científica internacional. Para ello existen referentes en la propia historia colombiana y en otros países como Corea, Sudáfrica e India. El hecho de retomar el debate que se presentó con fuerza en Colombia a mediados de la década de 1990, no significa volver exclusivamente sobre los mecanismos de repatriación de cerebros. Esta es una idea importante, pero probablemente de bajo impacto si no se complementa con la construcción de “sombrrillas institucionales” que permitan la articulación de los científicos de la diáspora y tomen ventaja de su ubicación en el exterior. Los indicadores en movilización de estudiantes colombianos hacia el exterior siguen aumentando y ello suena bien en el discurso de las fuentes financiadoras de becas. Sin embargo, en el discurso de un país que desee trabajar en la generación de conocimiento, implica incluso un desafío mucho mayor. Pocas voces con propuestas realmente estudiadas se escuchan al respecto. Esto ha conducido a que varios intentos por restablecer la antigua Red Caldas, hayan fracasado rápidamente.

En el nivel de las instituciones de educación superior el asunto es un poco más complejo. La primera pregunta que habría que hacerse es si todas las IES, de acuerdo con la misión para la cual fueron creadas, tienen una responsabilidad y una participación igual en la implementación de la función sustantiva de la investigación. Preguntas fundamentales como: ¿todas las IES que realizan investigación deberían ponerse como meta de internacionalización aparecer en los principales *rankings* internacionales, como es el caso del reconocido *Ranking* de Shanghai? ¿existen diferencias entre las dinámicas de investigación que siguen las universidades y las instituciones tecnológicas? ¿cuáles son los puntos que una política nacional de internacionalización de la investigación puede cubrir con respecto a las demandas desagregadas de los diferentes tipos de IES?

Dejando de lado esta reflexión, a continuación se plantean algunas ideas desde el nivel institucional:

- Resulta una recomendación repetitiva, pero es necesario continuar con el incremento de los recursos para promover la internacionalización de la investigación y procurar simultáneamente una diversificación de los instrumentos para este fin. Según el estudio elaborado por MEN y CCYK, en los últimos cinco años las IES colombianas han diversificado los instrumentos de financiación para promover la internacionalización de la investigación. El estudio pidió a las IES reportar la implementación de instrumentos según un listado de opciones ofrecidas. 190 IES contestaron dicha pregunta. El instrumento que mayor frecuencia de respuestas recibió fue el fondo específico para apoyar la movilidad de investigadores (48%), seguido por la implementación de incentivos económicos a investigadores por publicaciones en revistas indexadas internacionales (39%) y la existencia de fondos específicos para proveer contrapartidas a investigadores que participen en proyectos internacionales (36%) (MEN & CCYK, 2013a: 105). Este último instrumento es realmente novedoso. El informe de Rodríguez et al. (2007) registró la existencia de estímulos para movilidad y para publicaciones, pero no informó nada sobre la existencia de fondos tan específicos.
- Es importante estimular la evaluación de la movilidad de investigadores, tanto en el corto como en el largo plazo. También debe analizarse con mayor detalle su objetivo. Los estudios aquí citados mezclan la movilidad de investigadores con la de estudiantes de pregrado o posgrado no involucrados en labores de investigación. Aun así, reportan tendencias globales sobre movilidad internacional. Algo similar puede ocurrir en el caso de los docentes. En algunas IES es difícil registrar la actividad de los docentes y de los investigadores por separado. Esto obedece a que en Colombia existe la figura de profesor-investigador. De ahí que sea difícil reportar por separado la actividad de los investigadores y la de los profesores. Una forma de solucionar este problema podría ser utilizando la figura del proyecto de investigación como articuladora de otras actividades, por

ejemplo, la movilidad. Esto requeriría de un esfuerzo importante para adaptar los sistemas de información de las IES con el fin de captar las movilidades ligadas a proyectos.

- Otro aspecto a trabajar en las IES es la diferenciación de movilidades por objetivo. Las movilidades en el marco de proyectos de investigación o de programas doctorales van más allá de las pasantías de investigación que en la actualidad se registran. Podría decirse que es necesario caracterizar mejor la movilidad de investigadores a largo plazo. La literatura internacional ya habla del análisis de la trayectoria de los investigadores, donde el seguimiento a la movilidad internacional juega un papel importante y es contextualizado en el largo plazo. Las IES deberían trabajar estrategias más diferenciadas de movilidad internacional. En este caso se promoverían, de una manera más activa, las movilidades de largo plazo y ligadas a un propósito claro de investigación.
- Finalmente, vale la pena promover un debate sobre el tema de la internacionalización de la investigación desde la perspectiva de los investigadores y desde la perspectiva de los educadores internacionales. Esto redundaría en una mayor articulación para reportar información sobre internacionalización de la investigación. Los estudios aquí analizados demuestran que las oficinas encargadas de internacionalización no están muy familiarizadas y no tienen mucho acceso a información sobre publicaciones internacionales, participación de los grupos de investigación en proyectos con pares internacionales o movilidad de largo plazo de investigadores. En el marco de la literatura sobre educación internacional, en la que se considera que la internacionalización es un proceso transversal a todas las funciones sustantivas de las IES, la internacionalización de la investigación no tiene el mismo despliegue de otros temas como la internacionalización del currículo, la educación intercultural, la movilidad internacional, o la internacionalización en casa. Esto no quiere decir que estos temas estén desconectados, pero evidentemente existe la necesidad de articular la perspectiva y los análisis hechos desde los investigadores mismos, con aquellos hechos por los expertos en educación internacional.

Referencias

- Albornoz, M., & Alfara, C. (Eds.). (2006). *Redes de conocimiento. Construcción, dinámica y gestión*. Buenos Aires: CYTED-Unesco.
- Alcañiz, I. (2010). Bureaucratic networks and government spending. A network analysis of nuclear cooperation in Latin America. *Latin American Research Review*, 45(1), (pp.148–172).

- Bejarano, J. A. (1993). La educación y la política agropecuaria: 1930-1950. En *Historia Social de la Ciencia en Colombia. Historia Natural y Ciencias Agropecuarias. Tomo III* (Colciencias., pp. 434-459). Bogotá.
- CDTI. (2014). Guía rápida Horizonte 2020. Centro para el Desarrollo Tecnológico Industrial. Recuperado de <http://www.cdti.es/index.asp?TR=A&IDR=1&iddocumento=4186>
- Conpes. (2002). *Conpes 3179 Política integral de apoyo a los programas de Doctorado nacionales* (Documento de Política Económica y Social) (p. 14). Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes/3179.pdf>
- Conpes. (2009). *Conpes 3582 Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación* (p. 68). Bogotá. Recuperado de: <https://www.dnp.gov.co/portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes/3582.pdf>
- Conpes. (2010). *Conpes 3674 Lineamientos para el fortalecimiento del Sistema de formación de Capital Humano* (Documento Conpes de Política Económica y Social) (p. 91). Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de: http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277170_conpes_3674.pdf
- De Wit, H., & Merckx, G. (2012). The history of internationalization of higher education. En *SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 43-59). SAGE Publications, Inc.
- Deardorff, D. K., de Wit, H., Heyl, J. D., & Adams, T. (Eds.). (2012). *The SAGE handbook of international higher education*. United States: SAGE.
- Dehgan, A., & Colglazier, E. W. (2012). Development science and science diplomacy. *Science & Diplomacy*, 1(3). Recuperado de: http://www.sciencediplomacy.org/files/development_science_and_science_diplomacy_science__diplomacy.pdf
- Espinoza, R. (2011). Redes de investigación y desarrollo. Estructuras organizacionales para la transferencia de conocimiento. *Multiciencias*, 11(3), (pp. 235-243).
- Flanagan, K., Uyarra, E., & Laranja, M. (2011). Reconceptualising the “policy mix” for innovation. *Research Policy*, 40, (pp. 702-713).
- Flink, T., & Schreiterer, U. (2010). Science diplomacy at the intersection of S&T policies and foreign affairs: toward a typology of national approaches. *Science and Public Policy*, 37(9), (pp. 665-677). doi:10.3152/030234210X12778118264530

- Fog, L., Salazar, M., Nupia, C., & Vesga, R. (2012). National system for science, technology and innovation in Colombia. Background report requested by the OECD for carry out the Review of Colombia's innovation policy.
- Herrera, A. O. (1971). *Ciencia y política en América Latina* (Primera.). México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Howlett, M., & Rayner, J. (2007). Design principles for policy mixes: cohesion and coherence in “new governance arrangements.” *Policy and Society*, 26(4), (pp. 1–18).
- Jones, G. A., & Oleksiyenko, A. (2011). The internationalization of Canadian university research: a global higher education matrix analysis of multi-level governance. *Higher Education*, 61(1), (pp. 41–57).
- Keenan, M., Cutler, P., Marks, J., Meylan, R., Smith, C., & Koivisto, E. (2012). Orienting international science cooperation to meet global “grand challenges.” *Science and Public Policy*, 39, (pp. 166–177).
- KFPE. (2012). A guide for transboundary research partnerships. 11 principles. Swiss Commission for Research Partnerships with Developing Countries (KFPE). Recuperado de http://www.kfpe.ch/download/KFPE-Guide_11P7Q_E.pdf
- Lehoux, P., Daudelin, G., Lavis, J., Denis, J.-L., Abelson, J., & Miller, F. A. (2010). Exploring the conundrum of the new knowledge production regime: an ethnographic case study on the governance and outcomes of a science/policy network in genetics. *Science and Public Policy*, 37(10), (pp. 737–750).
- Matzat, U. (2004). Academic communication and internet discussion groups: transfer of information or creation of social contacts? *Social Networks*, 26, (pp. 221–255).
- McNay, I. (2010). Research quality assessment. En *International Encyclopedia of Education*. Elsevier Ltda. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/9780080448947#ancpt0010>
- MEN & CCYK. (2013a). *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.
- MEN & CCYK. (2013b). *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. Informe final* (Informe final de proyecto) (p. 86). Bogotá.

- Miranda, N., Quevedo, E., & Hernández Álvarez, M. (1993). *Historia social de la ciencia en Colombia. La institucionalización de la medicina en Colombia. Tomo VIII. Medicina (2)*. Bogotá: Colciencias.
- OCyT. (2012). *Indicadores de ciencia y tecnología, 2012. Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT) (Primera.)*. Bogotá.
- Quevedo, F. (2013). The importance of international research institutions for science diplomacy. *Science & Diplomacy*, 2(3). Recuperado de: http://www.sciencediplomacy.org/files/the_importance_of_international_research_institutions_for_science_diplomacy_science__diplomacy.pdf
- RCI, ASCUN, & Colciencias. (2008). *La cooperación internacional en ciencia, tecnología e innovación en la educación superior de Colombia. Resultados del estudio de caracterización*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN. Recuperado de: <http://ceri.udistrital.edu.co/archivos/estadoArteInternal/Estudio%20caracterizacion%20ascun.pdf>
- Rodríguez Pinto, C., Cardoso Arango, X., & 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.areandina.edu.co/contenidos/medios_portal/n-internacionalizacion/documentos-internacionalizacion/Estado-del-arte-de-la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-en-Colombia.pdf
- Rostan, M., Ceravolo, F., & Metcalfe, A. (2014). The internationalization of research. En *The internationalization of the academy. Changes, realities and prospects* (pp. 119–143). Springer.
- Sebastián, J. (2000). Las redes de cooperación como modelo organizativo y funcional para I+D. *Redes*, 7(15), (pp. 97–111).
- Soh, P.-H., & Roberts, E. (2003). Network of innovators: a longitudinal perspective. *Research Policy*, 32, (pp. 1569–1588).
- Tadaki, M., & Tremewan, C. (2013). Reimagining internationalization in higher education: international consortia as a transformative space? *Studies in Higher Education*, 38(3, SI), (pp. 367–387). doi:10.1080/03075079.2013.773219
- Unctad. (2002). *Partnerships and networking in science and technology for development*. United Nations Publications.

- Unctad, & European Centre for Development Policy Management. (1999). Making north-south research networks work. A contribution to the work on a common vision for the future of science and technology for development by the United Nations Commission for Science and Technology for Development (Uncstd). United Nations.
- Uribe Zirene, J. de D., & Cuadros Mejía, A. (2011). Las redes científicas en los grupos de investigación de la Universidad Pontificia Bolivariana Sede Medellín-Colombia. *Revista Ciencias Estratégicas*, 19(26), (pp. 213–224).
- Vinck, D. (2010). *The sociology of scientific work. The fundamental relationship between science and society*. Cheltenham - UK: Edward Elgar.

CAPÍTULO 8

Internacionalización de la investigación en las instituciones de educación superior en Colombia: una mirada desde la producción científica, 2008-2013

Diana Lucio-Arias¹

Resumen

En este capítulo se propone una mirada a la internacionalización de la investigación en las instituciones de educación superior (IES) colombianas, tomando como referencia su producción científica en revistas indexadas en bases de datos internacionales como Web of Science, administrada por Thomson Reuters, y Scopus, administrada por Elsevier. El capítulo se encuentra dividido en nueve secciones. En la primera se hace una presentación de la pertinencia de este tipo específico de producción con el objetivo de monitorear los procesos de internacionalización de la investigación. En la segunda y en la tercera se discute la necesidad de distinguir entre tipos de IES y áreas de la ciencia con el fin de contextualizar los volúmenes y las características de la producción científica. En la cuarta se habla de la relevancia metodológica y conceptual de las copublicaciones, o coautorías, como *proxy* de colaboración científica. La quinta sección especifica el método de obtención de la información utilizada para calcular los indicadores que presentamos en las secciones subsiguientes: capacidades de investigación en las IES, en la sección seis; producción científica en revistas indexadas internacionalmente, en la sección siete; y copublicaciones, en la sección ocho. Terminamos el capítulo con una reflexión sobre retos y desafíos de la política en materia de internacionalización de la educación superior y sobre las alternativas de indicadores para facilitar el monitoreo de estos procesos.

Palabras clave: internacionalización, colaboración científica, coautoría, copublicación

¹ Investigadora, Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT)

La producción científica como medida de internacionalización

La actividad de investigación científica debe resultar en la generación de nuevos conocimientos que requieran publicarse para ser difundidos, socializados, confrontados y utilizados por la comunidad científica relevante. En este sentido, la investigación como proceso de producción de conocimientos contribuye al desarrollo de la ciencia como actividad global. La producción científica, como la materialización de los conocimientos generados a través de la investigación, puede ser evaluada mediante el análisis de los documentos publicados en revistas científicas.

La cantidad de revistas científicas y la heterogeneidad entre éstas, ha resultado en el posicionamiento de los servicios de indexación y resumen como instrumentos que facilitan la navegación entre una creciente cantidad de conocimientos generados. Utilizando distintas lógicas de inclusión, estos servicios brindan información, a nivel de documento², del contenido de las revistas, es decir, indexan el contenido de las revistas en sus bases de datos. Los procesos de selección de las revistas varían de acuerdo a la administración del servicio y su propósito. Por ejemplo, la lógica detrás de Web of Science (WoS) es que un grupo limitado de revistas de mucho uso y consulta, podría representar los avances de la corriente principal (*mainstream*) de la ciencia. El uso y consulta, medido a través de las citas recibidas por la revista, eran los elementos que determinaban la viabilidad de indexar una revista en esta base. Con el paso del tiempo los requerimientos que deben cumplir las revistas para ingresar a estas bases se han ampliado para incluir también aspectos de cobertura temática y regional. Sin embargo, tanto WoS como Scopus siguen siendo los servicios de indexación y resumen más reconocidos por su cobertura y rigurosidad.

Se asume entonces que las revistas indexadas en estas bases de datos se caracterizan por ser de alta calidad, porque sus contenidos han sido sometidos a procesos de evaluación por pares que garantizan que son conocimientos novedosos, que se derivan de procesos de investigación rigurosos y confiables, y que constituyen una contribución relevante para un campo científico determinado. Por esta razón, la publicación en revistas indexadas en bases de datos reconocidas se ha convertido en una manera popular de aproximarse a las capacidades científicas de un país, una institución o una región. Esta información es considerada en casi todos los procesos de evaluación de la investigación. De hecho, los indicadores de allí derivados son utilizados para construir muchos de los *rankings* cuantitativos³

2 Además de los artículos científicos, tanto WoS como Scopus, sistematizan información de otros tipos documentales como las editoriales, cartas al editor, abstracts de conferencias, notas cortas, reseñas, correcciones y fe de erratas, y, en ocasiones, capítulos de libro.

3 Algunos ejemplos de estos rankings son: el Academic Ranking of World Universities (ARWU) o Ranking de Shanghai (<http://www.shanghairanking.com>); The World University Rankings (<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking>); el ranking producido por el Center of Sciences and Technology Studies (CTWS) de Leiden (<http://www.leidenranking.com>); y el QS World University Ranking (<http://www.topuniversities.com/university-rankings>).

y, en ocasiones, para proveer información al proceso de formulación de políticas o a la toma de decisiones en materia de promoción de la investigación.

Para el caso específico de monitorear y evaluar los procesos de internacionalización de la ciencia y, más particularmente de la investigación, la información sobre la producción científica en revistas indexadas en WoS o Scopus puede apoyar la construcción de indicadores que suministren información sobre dos aspectos. El primero hace referencia a las capacidades de una institución, región o país, para producir conocimientos de punta, que luego de un proceso riguroso de evaluación por parte de expertos, contribuye al desarrollo del conocimiento científico global. Indicadores basados en la cantidad de documentos publicados en revistas registradas por estas bases son utilizados para evaluar dichas capacidades y determinar la inserción de la institución en comunidades científicas internacionales. Así mismo, sirven para determinar su capacidad de producir ciencia de alto nivel y gran visibilidad. El segundo aspecto se refiere a las relaciones de colaboración que establece una institución para producir conocimientos de punta. En este caso, se utilizan indicadores basados en las coautorías o copublicaciones con pares extranjeros que permiten, entre otros, identificar los países con los que se realiza una mayor colaboración.

Los indicadores basados en número y características de los artículos científicos han sido utilizados para hacer mediciones sobre el grado de inserción de una institución en los programas globales de investigación. La mayoría de las propuestas que se han realizado para medir la internacionalización de la investigación, consideran dentro de sus fundamentos metodológicos diversos aspectos de la producción científica registrada en estas bases. El Manual de Santiago, por ejemplo, es un ejercicio liderado por la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICyT) y puede ser considerado como el referente conceptual, en este tema, para la región de Iberoamérica. El Manual reconoce como formas de expresión de la dimensión internacional de la producción científica, la participación de autores de diferentes países en las publicaciones científicas que dan origen a las copublicaciones, y la difusión a través de la publicación en revistas indexadas internacionalmente (RICyT, 2007: 68).

En este contexto, el presente capítulo busca complementar los resultados obtenidos en el Estudio sobre Internacionalización de la Educación Superior en Colombia y Modernización de Indicadores de Internacionalización del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), realizado por el Ministerio de Educación Nacional y la Campaña *Colombia Challenge Your Knowledge* (MEN & CCYK, 2013), y particularmente lo registrado en el módulo 6 de la encuesta que se aplicó para este estudio. Para ello, se complementan las preguntas de este módulo desde dos puntos de vista. En primer lugar, a partir de los resultados visibles y verificables de investigación, haciendo distinciones según la tipología institucional utilizada en el SNIES (universidad, institución universitaria/ escuela tecnológica,

institución tecnológica) y el área específica de la ciencia a la que corresponde la contribución. Para esto último utilizamos la clasificación disciplinaria propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la cual comprende seis grandes áreas científicas: ciencias naturales y exactas, ciencias médicas y de la salud, ingeniería y tecnología, ciencias agrícolas, ciencias sociales y humanidades. En segundo lugar, a partir de las copublicaciones en las que participa al menos un autor de una IES del país.

El capítulo propone una mirada a la internacionalización de la investigación que se fundamenta en información disponible y que fue descargada de WoS y Scopus. Con el propósito de observar la dinámica de las IES en materia de internacionalización, el capítulo abarca un período de tiempo comprendido entre los años 2008 y 2013. Con esto se busca también una comparación con los resultados del estado del arte de la internacionalización de la educación superior en Colombia, realizado en 2007 por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI) (Rodríguez Pinto, Cardoso Arango, & Ramírez Leyton, 2007).

Vale la pena aclarar que, mientras que los resultados de los estudios realizados en 2007 y 2013 se basan en la aplicación de una encuesta a las IES, el análisis que proponemos elimina cualquier sesgo de selección en la muestra, o de no respuesta, ya que está basado en información normalizada sobre publicaciones científicas. Esto es particularmente importante ya que proponemos una serie de indicadores de internacionalización de la investigación que no dependen de información suministrada por las IES sino que es administrada, sistematizada y actualizada por un actor independiente.

Los análisis periódicos sobre la producción científica en revistas indexadas en WoS, Scopus y otras bases de datos, pueden articularse a información recolectada a través de otros instrumentos, como es el caso del SNIES o encuestas particulares. Para ello hay que tener en cuenta que la internacionalización no debe ser entendida como un fin, sino como el resultado de procesos internos que se llevan a cabo en las IES, y que tiene en cuenta la calidad de sus investigaciones y la visibilidad de sus resultados.

Distinción por tipo de instituciones

La importancia de distinguir entre los tipos de IES obedece a que la naturaleza, misión, objetivos y orientación propios de la institución tienen un papel fundamental en sus capacidades de investigación y, como consecuencia, en la dimensión internacional de esta actividad. La Ley 30 de 1992 (Congreso de la República, 1992), establece la investigación como una actividad transversal para fomentar la creación, desarrollo y transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones, a la vez que promueve su utilización en todos los cam-

pos para solucionar las necesidades del país (Congreso de la República, 1992: 1). Igualmente, esta Ley impulsa la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional (Congreso de la República, 1992: 2).

En Colombia se distinguen cuatro tipos de instituciones de educación superior de acuerdo con su carácter académico. La ley utiliza este criterio para limitar e identificar las modalidades en que se pueden ofrecer e implementar programas académicos. En este capítulo se utiliza dicha tipología. De acuerdo con Roa Varelo (2003) estos tipos de instituciones son:

- Instituciones Técnicas Profesionales (ITP). Ofrecen programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel. La duración promedio de estos programas es de cinco a seis semestres.
- Instituciones Tecnológicas (IT). Pueden adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización técnica y tecnológica. Los programas de formación tecnológica tienen una duración entre seis y ocho semestres, mientras que los profesionales se extienden a nueve y diez semestres.
- Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas (IU/ET). Se caracterizan por ofrecer programas técnicos y tecnológicos, con una duración de ocho semestres. Ofrecen también especializaciones en dichos niveles con una duración promedio de dos semestres.
- Universidades (U). Acreditan su desempeño con criterio de universalidad en la investigación, en la formación académica profesional y disciplinaria, y en la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. Los programas académicos ofrecidos por las universidades tienen, por lo general, una duración de diez semestres. Este tipo de instituciones están facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados.

Aunque tradicionalmente las universidades son el tipo de IES en el que la capacidad de realizar investigación con criterio de universalidad es formalmente reconocida (Congreso de la República, 1992: 3), no todas las universidades del país tienen vocación y recursos para la investigación, ni se encuentran activamente generando conocimientos a partir de ella (Roa Varelo, 2003). Adicionalmente, la transición hacia sociedades basadas en el conocimiento se caracteriza por dar un peso cada vez más importante a la generación de conocimientos y a los procesos de investigación y de innovación. Esto ha permeado los distintos niveles de formación

académica. Universidades internacionales con un fuerte componente técnico (Ej.: la Universidad Técnica de Delft en Holanda) tienen cada vez más presencia en los *rankings* internacionales en los que las publicaciones científicas tienen un peso importante e inciden en la posición de la institución.

En Colombia, sin embargo, los procesos de formación superior técnica y tecnológica no se caracterizan por coexistir con el desarrollo de actividades de investigación. Y, aunque actualmente la acreditación de este tipo de instituciones valora también la orientación hacia la investigación y generación de conocimientos, un grupo de investigación cuyo liderazgo se encuentre ejercido por técnicos o tecnólogos no obtiene el reconocimiento como tal ante Colciencias (Colciencias, 2013: 24). La necesidad de distinguir entonces entre estos tipos de instituciones busca que, en lugar de realizar comparaciones, se interpreten los resultados en sus contextos y condiciones específicas.

Distinción por áreas de la ciencia

La necesidad de considerar el área de la ciencia como un factor condicionante en la internacionalización de la investigación obedece a que esta tiene una serie de alcances, situaciones y condiciones que dependen de características específicas y contextuales de sus temáticas, de las tradiciones disciplinarias y de las formas y medios de circulación de los resultados obtenidos (Whitley, 2000). Elementos tales como el nivel de formalidad de los medios de difusión y divulgación de resultados, la existencia de otras comunidades de interés, -además de los pares académicos y la comunidad científica- en los resultados de investigación, el grado de especialización de las disciplinas, la variedad de temas y la rigurosidad de las metodologías empleadas, juegan un papel fundamental en las formas de investigación y la divulgación de sus resultados.

Diversos autores han propuesto rangos de prácticas de publicación para entender las diferencias que existen en la divulgación de resultados de investigación. Generalmente, un rango se define a partir de las prácticas de comunicación, el nivel de formalidad de los medios de difusión de resultados científicos, y las audiencias relevantes de divulgación. Un extremo del rango estaría reflejando altos grados de formalidad en los medios de divulgación (a partir de una estructura de revistas científicas jerarquizadas por su factor de impacto) y la existencia de un público de interés conformado fundamentalmente por pares académicos. Este extremo incluye las disciplinas de las ciencias naturales y exactas. En el otro extremo, en donde se ubicarían las humanidades, los medios de intercambio y divulgación de resultados son mucho más amplios y responden a una diversidad de intereses y de audiencias (Whitley, 2000: 234 - 235). Las ciencias médicas y de la salud, así como la ingeniería y la tecnología, podrían ubicarse, en el rango, cerca de las prácticas de las ciencias naturales y exactas. Las ciencias agrícolas se posi-

cionarían en algún lugar en el medio y las ciencias sociales podrían posicionarse más cerca de las humanidades.

El reconocimiento de este rango es importante al momento de evaluar la internacionalización de la investigación a través de publicaciones. Esto permite reconocer que una mayor cantidad de publicaciones en ciencias naturales y exactas, o de copublicaciones en esta área, no refleja necesariamente un mayor grado de internacionalización, sino que obedece a prácticas distintas de comunicación de la investigación. Dichas prácticas se caracterizan porque la producción científica no está centralizada en las revistas indexadas internacionalmente, y las revistas regionales y locales, y otro tipo de productos como los libros, las normas técnicas y los protocolos industriales, tienen un mayor peso. Las diferencias también hay que entenderlas en el marco de las distintas prácticas de generación y comunicación de conocimiento que caracterizan a las disciplinas científicas. Por ejemplo, la cantidad de publicaciones de una universidad que cuenta con una proporción significativa de programas en ciencias sociales o humanidades, debe ser interpretada en el contexto de las prácticas de estos grupos disciplinarios.

Las copublicaciones como indicador de colaboración

Desde hace más de medio siglo se identificó un cambio paradigmático en la forma de hacer ciencia en el mundo. De una forma de hacer ciencia que obedecía a esfuerzos aislados de los científicos, a partir de la segunda mitad del siglo XX se han incrementado los documentos producidos en coautoría, lo que significa una transición incremental hacia una heurística de la ciencia que se caracteriza por su naturaleza altamente colaborativa (Price, 1963; Beaver, 2001; Wagner & Leydesdorff, 2005). Después de esto, las prácticas colaborativas entre científicos han sido reconocidas como un insumo importante en la producción de conocimientos, en la difusión de conceptos, teorías y metodologías y como alternativa para el progreso científico de los países en desarrollo. La cooperación internacional es hoy día un componente intrínseco de la generación del conocimiento.

El concepto de colaboración científica ha sido entendido como un proceso que se basa en compartir conocimientos para obtener una meta común. Aunque se han buscado aproximaciones al fenómeno desde la sociología de la ciencia, las propuestas de medición y operacionalización cuantitativa han sido resultado de esfuerzos desde la bibliometría (Pyka & Scharnhorst, 2009). Además de las copublicaciones, se han propuesto otros tipos de indicadores para medir la colaboración entre científicos, como la coedición, la cosupervisión de tesis doctorales o de investigación, la formulación conjunta de propuestas de investigación, la organización de eventos científicos, entre otros (De Haan, 1997). Algunos estudios han estimado que aproximadamente la mitad de las colaboraciones científicas son

invisibles a los canales formales de comunicación (Laudel, 2002) y por lo tanto su medición se dificulta.

A pesar de que no todas las colaboraciones en la ciencia resultan en coautorías o copublicaciones, y no necesariamente una relación de coautoría implica colaboración, los indicadores basados en éstas son frecuentemente utilizados y han sido validados para operacionalizar relaciones de colaboración entre dos o más científicos. La colaboración científica puede llevar a un sin número de resultados de los cuales la coautoría en una publicación es tan sólo uno de ellos. Sin embargo, desde la perspectiva de la ciencia, de su coordinación como sistema y de su gobernanza, la presentación de documentos con nuevos aportes de conocimiento se ha convertido en la operación básica que garantiza el conocimiento científico (Lucio-Arias & Leydesdorff, 2009); aunque la coautoría no implica que haya ocurrido una colaboración en términos de generación de conocimientos, por lo general representa un acuerdo entre los autores incluidos de que es una contribución relevante a un campo de conocimiento específico.

En los últimos treinta años, el incremento significativo de las publicaciones que son firmadas por autores de distintos países ha estado acompañado de un gran número de estudios que proponen la coautoría, también conocida con el nombre de copublicación, como un indicador de colaboración científica y que, a través de distintas métricas, buscan caracterizar y dar atributos a este fenómeno (Leydesdorff et al., 2013; Moya-Anegón et al., 2007; Beaver, 2001; Glanzel, 2001; Laband & Tollison, 2000). El incremento de las coautorías sugiere una transición de las estructuras socio-organizacionales de producción de conocimientos científicos y por lo tanto ciertas implicaciones en términos de la gestión y la promoción de la investigación a nivel de país. La colaboración puede ser considerada como: 1) un medio de construcción de capacidades nacionales de investigación; 2) el resultado de capacidades consolidadas que permiten que la generación de conocimientos, a nivel nacional, responda a las fronteras de la ciencia, a los nuevos descubrimientos y a la tecnología de punta, y 3) asociaciones estratégicas que responden a la presión impuesta por los modelos de evaluación y medición de la investigación (Gómez, 2005).

Metodología

Los indicadores que presentamos en este capítulo se basan en las consultas realizadas en noviembre de 2013 a Scopus y Web of Science (WoS), con motivo de la construcción del capítulo sobre producción bibliográfica que hace parte del informe anual de indicadores preparado por el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT, 2014). Con el fin de incluir en este análisis la información relativa al año 2013, se realizó una descarga de información en abril de 2014⁴. Es

⁴ Vale la pena mencionar que, aunque la consulta para la producción colombiana de 2013 se realizó en el segundo semestre de 2014, las prácticas de actualización de WoS sugieren que es sólo al finalizar el tercer trimestre del año siguiente que se tiene una visión estable de los documentos publicados en las revistas indexadas.

importante utilizar en el análisis las dos bases de datos, WoS y Scopus, con el fin de tener una mirada más general sobre las publicaciones de relevancia internacional. Aunque muchas de las revistas aparecen en ambas bases (se ha calculado un nivel de coincidencia superior al 50% de títulos de revista), las lógicas de inclusión son diferentes en cada una de ellas.

En WoS el criterio de selección de las revistas está relacionado con su visibilidad y factor de impacto. WoS busca dar una imagen de la ciencia internacional seleccionando aquellas revistas que tienen un número alto de citas. Scopus, por su lado, ha tenido una propuesta de indexación más inclusiva y desde sus inicios se ha caracterizado por utilizar elementos de relevancia regional dentro de los criterios de selección de revistas científicas. Adicionalmente, Scopus tiene una mayor participación de *proceedings* dentro del tipo de revistas que indexa. Los *proceedings*, en ocasiones conocidos como actas o memorias, son colecciones de documentos científicos que se circunscriben al contexto de una conferencia o un encuentro científico. Pueden tener forma de libro o estar publicados únicamente en medio digital, sin embargo, al ser resultados de conferencias realizadas periódicamente (por lo general anual o bienalmente), se constituyen en publicaciones seriadas⁵. Los *proceedings* tienen un peso particularmente importante en disciplinas relacionadas con las áreas de ingeniería y tecnología, por ejemplo nanotecnología, en donde hay una urgencia por compartir los últimos descubrimientos realizados.

Otra diferencia importante en las bases de datos revisadas, que puede incidir en la facilidad del uso de la información para procesos de evaluación, valoración y monitoreo de la investigación, es la normalización de los nombres de las instituciones. Estas bases utilizan algunos algoritmos explícitos para identificar las formas más apropiadas de nombre y de afiliación institucional que utilizan los autores. Mientras que en WoS el proceso de atribución de una publicación a una institución particular se facilita gracias a la normalización de los nombres de dichas instituciones, en Scopus se tiene en cuenta la forma en la que el autor firma su contribución. En revistas donde los autores firman con todas sus credenciales institucionales, incluyendo el sitio donde realizaron estudios de doctorado, las distintas instituciones a las que se encuentran vinculados, etc., la atribución del documento a una institución particular se dificulta. Casos en los que un solo autor firma con múltiples afiliaciones institucionales pueden contarse erróneamente como una colaboración, sin que realmente lo sean.

Como el interés de este capítulo se centra en características de la producción científica de las IES colombianas, después de la descarga de la información se procedió a realizar una identificación de aquellas publicaciones en las que había parti-

⁵ No todas las conferencias tienen este tipo de productos asociadas a ellas. Sólo conferencias de mucha visibilidad, prestigio y reconocimiento tienen sus *proceedings* incluidos en las bases del WoS o de Scopus.

cipado al menos una de ellas. Tanto las IES como su tipología se obtuvieron de una consulta hecha al SNIIES, en abril de 2014. La información de acreditación de alta calidad de la institución se obtuvo de una consulta al Consejo Nacional de Acreditación (CNA) realizada en el primer trimestre de 2014.

Para obtener la desagregación por áreas de la ciencia, se trabajó con la clasificación cognitiva de las revistas científicas que hace Thompson Reuters, la cual fue homologada a las áreas de la ciencia y la tecnología propuestas por la OCDE. Esto quiere decir que todos los artículos publicados en una misma revista se encuentran clasificados automáticamente en el área en que se encuentra categorizada la revista. Es de esperarse que esta distribución disciplinaria refleje las capacidades de las IES. Sin embargo, dada la tendencia hacia la interdisciplinariedad que se observa en la academia a nivel global, la clasificación a un nivel micro de análisis no necesariamente va a reflejar la distribución de capacidades de investigación de una IES.

Si bien esta información posibilita hacer análisis y recomendaciones en términos de internacionalización de la investigación para los distintos tipos de IES, es necesario considerar algunas limitaciones de WoS y Scopus para la interpretación de los resultados. Las revistas registradas en estas bases de datos son principalmente de carácter internacional. Sus contribuciones se encuentran en inglés y existe una predominancia de publicaciones pertenecientes a las ciencias naturales y exactas. A pesar de ello, se presenta una participación cada vez mayor de publicaciones en otras áreas de la ciencia y una mayor cobertura de revistas en otros idiomas diferentes al inglés dada una política agresiva de inclusión de revistas regionales (Lucio-Arias, 2013). La predominancia de revistas anglosajonas y la importancia de Estados Unidos como productor mundial de conocimientos científicos de punta y de alta visibilidad, inciden en que este país sea el que mayor número de copublicaciones registre, en ocasiones independientemente del país de referencia del estudio.

La investigación en las IES colombianas

En Colombia, la política científica ha recurrido al grupo de investigación como unidad organizacional estratégica para el fortalecimiento y consolidación de capacidades científicas y, particularmente, de investigación (Orozco et al., 2013). Este reconocimiento ha tenido dos consecuencias importantes que se reflejarán en los indicadores presentados en esta sección. La primera es que distintos tipos de organizaciones, particularmente las IES, han respondido a esta directriz organizando su actividad investigativa en el marco de grupos donde coinciden investigadores y estudiantes, particularmente de maestría y doctorado, con personal técnico y de apoyo. La segunda es que alrededor del grupo como unidad organizacional se han diseñado instrumentos de captura de información en donde los

procesos sociales de validación de la información permiten construir indicadores sobre los grupos, sus integrantes y su producción, entre otros. Estos indicadores resultan fundamentales para hacer diagnósticos de las capacidades de investigación de distintas unidades.

Como se mencionó anteriormente, la generación de conocimientos se ha convertido en uno de los pilares en las distintas IES. Cuando estos conocimientos son generados a través de procesos de investigación rigurosos y replicables, su producción permite a la institución una mayor articulación con comunidades académicas internacionales. Esto ha llevado a que distintas IES, no sólo las universidades, asuman la investigación como una de sus actividades misionales y que, por lo tanto, exista una acumulación de capacidades de investigación que es independiente del tipo de institución.

Esta acumulación de capacidades ha resultado en un incremento en el número de grupos de investigación que son avalados por las IES, y reconocidos y clasificados por Colciencias. Para poder analizar los grupos de investigación que están comprometidos con la generación de nuevos conocimientos, en el OCyT distinguimos entre grupos de investigación activos e inactivos. La diferencia radica en que los primeros son aquellos que cuentan con productos científicos en una ventana de tiempo menor a tres años.⁶

De acuerdo con la información registrada en la plataforma ScienTI, administrada por Colciencias, en el país hay un total de 8.736 grupos de investigación avalados institucionalmente. Según el informe de indicadores del OCyT, de este total de grupos 7.715 habían recibido el aval de alguna IES del país. De las 81 universidades registradas actualmente en el SNIES, todas tienen al menos un grupo de investigación registrado en la plataforma ScienTI. Para el caso de las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, 87% de las registradas en el SNIES tenían al menos un grupo de investigación, para las instituciones tecnológicas, 28% y para las instituciones técnicas profesionales, 48%.

La cantidad de IES con grupos de investigación demuestra que, si bien otros tipos de instituciones distintas de las universidades empiezan a articular procesos de generación de conocimientos y a formalizar procesos de investigación, son en últimas las universidades las que tienen un compromiso evidente con la generación de conocimientos científicos y novedosos (ver Tabla 8.1).

⁶ La clasificación de los grupos de investigación que realiza Colciencias tiene en cuenta elementos tales como su producción científica, el nivel de formación de sus investigadores, los productos de nuevo conocimiento, la formación de recursos humanos dentro del grupo y su participación en procesos de apropiación social de la ciencia y la tecnología, entre otros.

Tabla 8.1 Grupos de investigación avalados por las IES del país, 2012*

Tipología IES	Participación de grupos		Total grupos
	Activo	Inactivo	
Universidad	54,63%	45,37%	6.617
Instituciones universitarias / escuelas tecnológicas	38,96%	61,04%	1.191
Instituciones técnicas profesionales	26,15%	73,85%	65
Instituciones tecnológicas	23,26%	76,74%	86

* Los grupos pueden estar avalados por más de una institución. Para esta tabla, un total de 106 grupos fueron avalados por más de un tipo IES.

Fuente: GrupLAC, corte abril 2013, Cálculos: OCyT

Como se aprecia en la Tabla 8.2, en todos los tipos de IES la mayoría de los grupos de investigación se encuentran afiliados al área de ciencias sociales. Las universidades (U) y las instituciones tecnológicas (IT) tienen una participación importante de grupos que inscriben disciplinas relacionadas con las ciencias naturales y exactas como sus áreas primarias de actuación. Como se mencionó anteriormente, esto puede incidir en la internacionalización de la investigación que realizan estas instituciones, ya que las áreas de ciencias naturales y exactas, ciencias médicas y de la salud, e ingeniería y tecnología, se caracterizan por un conocimiento más global en el que las fronteras definidas por la cultura, el lenguaje o las temáticas específicas, tienen menos relevancia.

Tabla 8.2 Distribución de grupos de investigación por área de la ciencia, 2012*

Área OCDE	U	IU / ET	IT	ITP	Total grupos
Ciencias sociales	37,9%	49%	45%	40%	3.498
Ciencias naturales y exactas	19,2%	9%	15%	5%	1.644
Ciencias médicas y de la salud	12,9%	12%	3%	5%	1.335
Ingeniería y tecnología	12,0%	14%	16%	12%	1.144
Humanidades	8,6%	6%	6%	3%	674
Ciencias agrícolas	4,9%	4%	2%	12%	516
Otros	4,4%	5%	12%	23%	518

* Incluye grupos activos e inactivos. El área corresponde al área de ocupación que declara el grupo de investigación.

Fuente: GrupLAC, corte abril 2013, Cálculos: OCyT

Las instituciones técnicas profesionales (ITP) tienen la más alta participación de grupos de investigación que no se inscriben en un área específica. Esto puede sugerir una orientación hacia la interdisciplinariedad de la investigación que se realiza en estos grupos, con una orientación hacia la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico, que quizás no se evidencie en publicaciones, y que por lo tanto represente un grado de internacionalización relativamente bajo.

Según los datos de grupos de investigación registrados en la plataforma ScienTI a abril de 2013 y procesados por el OCyT, en materia de personal vinculado a actividades de investigación se tiene que: las universidades (U) concentran los grupos de investigación de mayor tamaño con un promedio de 21 integrantes por grupo; las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas (IU/ET) ocupan el segundo lugar con un tamaño promedio de casi 14 personas por grupo de investigación; las instituciones tecnológicas (IT) tienen en promedio de un poco más de 12 integrantes por grupo; y finalmente, las instituciones técnicas (IT) tienen en promedio 9 personas por grupo de investigación.

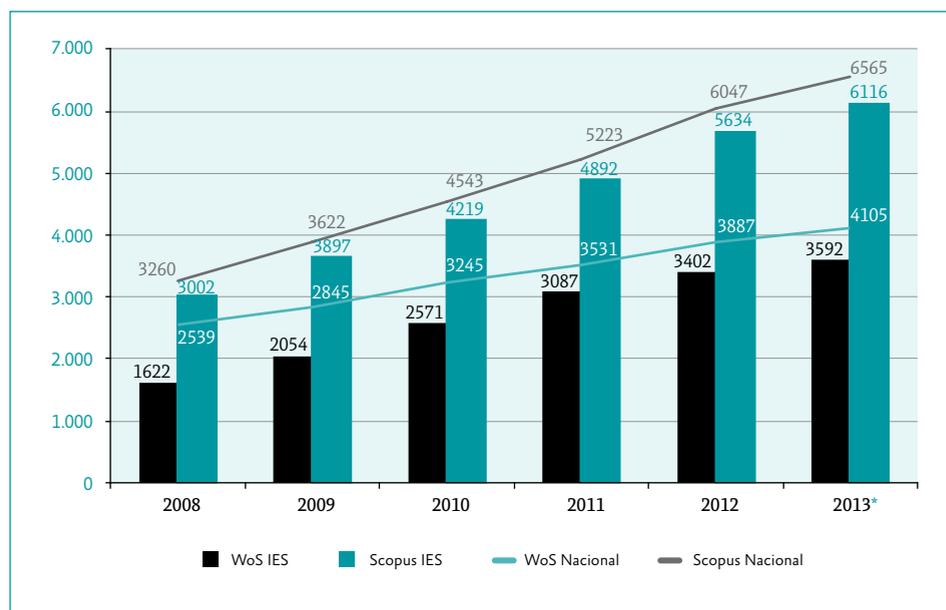
La orientación cognitiva de los grupos de investigación tiene un papel fundamental en el número de personas vinculadas al grupo. En general, los grupos en ciencias naturales y exactas cuentan con una mayor cantidad de investigadores, personal de apoyo y estudiantes de maestría y doctorado vinculados, que los grupos en ciencias sociales y en humanidades. En el país, sin embargo, los grupos de mayor tamaño registran disciplinas relacionadas con la ingeniería y la tecnología o las ciencias agrícolas como su área de actuación principal.

Internacionalización de la investigación: publicaciones internacionales

Una de las consecuencias de las políticas de fomento a la investigación y de los sistemas de evaluación de la investigación ha sido la mejor representación, en las bases de datos internacionales, de los conocimientos generados por las instituciones locales. Esto permite no sólo una mejor representación de la ciencia como un proceso acumulativo, sino que incrementa el acervo de información necesario para la toma de decisiones basadas en evidencia, orienta las políticas de fomento a las capacidades realmente existentes en el país, y mejora las posibilidades de monitorear el impacto de su implementación (Ruiz et al., 2013).

Adicionalmente, la publicación de resultados en revistas indexadas expone a los investigadores locales a los parámetros de evaluación de pares científicos internacionales, a la vez que brinda una plataforma de amplia circulación para la construcción de redes y el establecimiento de colaboraciones con investigadores extranjeros.

Para el periodo comprendido entre 2008 y 2013, en el país se habían producido un total de 20.152 y 29.535 documentos publicados en revistas indexadas en las bases de WoS y Scopus, respectivamente. Mientras que en WoS, los autores afiliados a las IES colombianas eran responsables del 81% de la producción científica total del país, en Scopus esta participación se incrementa a un poco más del 93% en todo el período (ver Gráfica 8.1). Esta diferencia en la participación de la producción científica de las IES en WoS y Scopus resulta, en parte, de la inclusión de un gran

Gráfica 8.1 Producción científica colombiana 2008-2013

* Datos a abril de 2014

Fuente: WoS, Scopus. Cálculos: OCyT

número de *proceedings* (actas o memorias de encuentros científicos) en el registro de Scopus. Como se mencionó anteriormente, los *proceedings* son por lo general el resultado de conferencias o encuentros científicos anuales en los que participan predominantemente IES, en relación con otro tipo de instituciones como centros de investigación u organizaciones sin ánimo de lucro.

Similar al comportamiento registrado para los grupos de investigación, existe también una concentración de la producción científica, particularmente de carácter bibliográfico, en las IES del país (ver Tabla 8.3). Si bien IES diferentes a las universidades han empezado a formalizar sus capacidades de investigación en la organización y aval de grupos de investigación, su participación en la producción de artículos científicos u otro tipo de documentos que se publican en revistas científicas internacionales es aún bastante incipiente y son las universidades las que concentran los autores con capacidad de producir conocimientos con estándares y relevancia internacional.

A pesar que en las universidades se concentra una parte importante de la producción científica de la IES, las publicaciones asociadas a las instituciones universitarias y escuelas tecnológicas se han duplicado en los últimos dos años. Este comportamiento puede ser una respuesta de este tipo de instituciones a los nuevos requerimientos en términos de acreditación.

Tabla 8.3 Número de documentos en revistas internacionales por tipología de IES

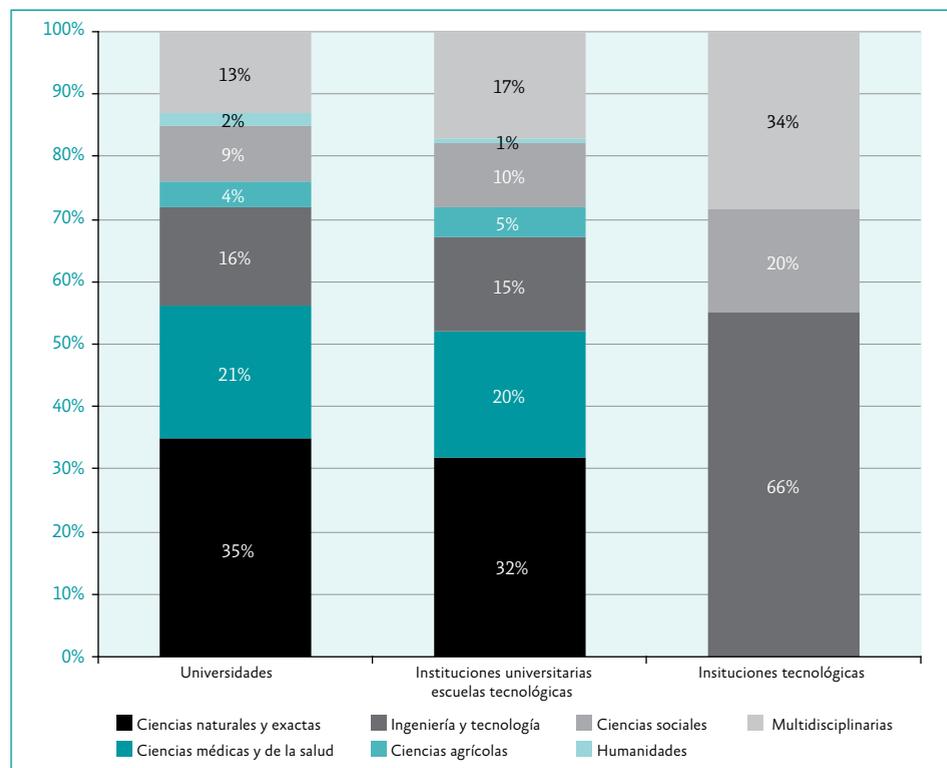
Año	Universidad		Institución universitaria / escuela tecnológica		Institución tecnológica	
	Scopus	WoS	Scopus	WoS	Scopus	WoS
2008	2.712	1.600	49	34	1	0
2009	3.260	2.037	72	33	1	0
2010	3.779	2.556	102	37	2	0
2011	4.367	3.056	131	62	3	1
2012	4.979	3.374	200	75	4	0
2013	5.013	3.785	199	82	4	0

Fuente: WoS, Scopus. Cálculos: OCyT

Para el período 2008-2013 se encontró que un total de 112 IES tenían documentos publicados en las revistas indexadas en las bases de WoS o Scopus. De éstas, 75 tenían el carácter de Universidad (28% del total de IES de este tipo registradas en SNIES), 34 correspondían a instituciones universitarias o escuelas tecnológicas (33%) y solo 3 representaban a la categoría de instituciones tecnológicas, entre las 49 instituciones de este tipo registradas por el SNIES. Una de las tres instituciones tecnológicas era el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). De las 112 IES registradas con publicaciones, solo 31 universidades y 1 institución universitaria se encontraban acreditadas por el CNA a marzo de 2014.

Cuando se hace una distinción disciplinaria de las áreas de la ciencia en las que se podría clasificar esta producción científica en revistas internacionales (ver Gráfica 8.2), se observa una predominancia de las ciencias naturales y exactas. Esto, en parte se explica por las orientaciones cognitivas de las bases de indexación consultadas. Sin embargo, existe también una participación importante de otro tipo de áreas como las ciencias sociales y las ciencias médicas y de la salud, particularmente para el caso de las universidades y las instituciones universitarias. Para las instituciones tecnológicas, hay una carencia de publicaciones en revistas de ciencias naturales y exactas, ciencias médicas y de la salud, ciencias agrícolas y humanidades, pero se registran otras fortalezas en la generación de conocimientos relevantes para la comunidad internacional, particularmente en el área de ingeniería y tecnología, y en conocimientos de carácter multidisciplinario.

Las instituciones técnicas profesionales presentan muy pocas publicaciones en este tipo de revistas y por esta razón no fueron incluidas en la Gráfica 8.2. Aunque las revistas registradas en estas bases son reconocidas como internacionales, las 11 publicaciones de las instituciones técnicas profesionales se encuentran en revistas que publican sus contenidos en español, lo que sugiere un menor grado de visibilidad internacional de estos contenidos. Las publicaciones por parte de este tipo de IES están concentradas en revistas multidisciplinarias o de ingeniería y tecnología.

Gráfica 8.2 Distribución de la producción científica de las IES por área de la ciencia 2008-2013

Fuente: WoS, Scopus. Cálculos: OCyT

La alta cantidad de grupos de investigación de las instituciones técnicas profesionales que inscriben su actuación por fuera de las seis áreas de la ciencia definidas por la OCDE, junto con los resultados de la distribución de la producción de publicaciones según las áreas de la ciencia, podría estar sugiriendo una orientación hacia la investigación estrictamente aplicada a la solución de problemas del sector productivo en este tipo de IES. Es importante mencionar que este tipo de conocimientos, si bien es fundamental para el desarrollo económico y social del país, no tiene mucha relevancia a nivel internacional por lo que su publicación en este tipo de revistas es menos frecuente.

Copublicaciones o coautorías

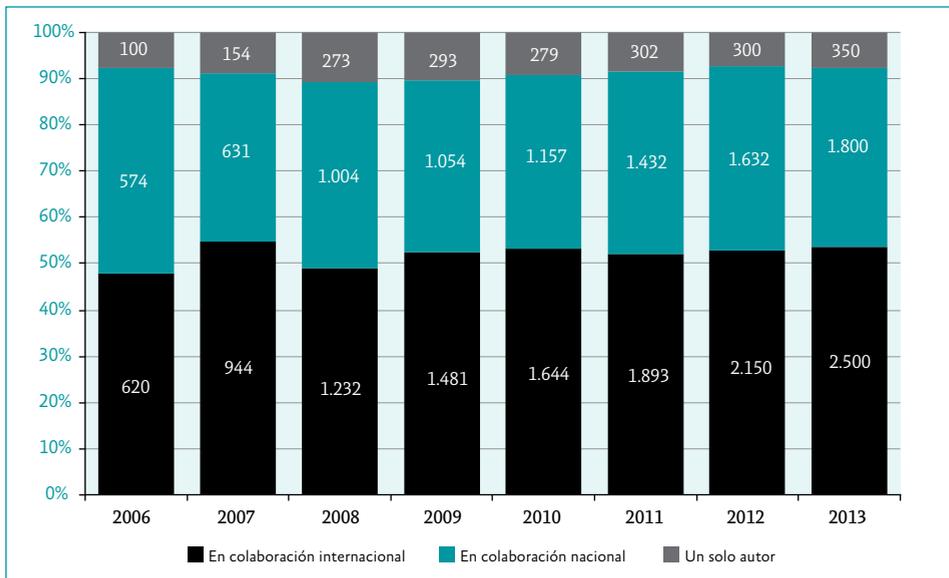
El incremento sostenido de la producción científica bibliográfica de autores afiliados a instituciones colombianas en revistas indexadas en bases internacionales sugiere que, en general, se están incrementando en el país las capacidades de pro-

ducir conocimientos científicos que cumplan con parámetros de evaluación y rigurosidad internacional. Esto tiene implicaciones importantes para la medición de la internacionalización y la caracterización de este tipo de producción. Por un lado, es necesario observar en detalle las formas de asociación que subyacen a este tipo de producción y que trascienden el concepto de grupo de investigación usado como referente en secciones anteriores de este capítulo. Por otro, es importante avanzar hacia el análisis de estas asociaciones y determinar si reflejan el fortalecimiento de capacidades nacionales a partir de procesos de transferencia de conocimientos y tecnologías y construcción de espacios de diálogo e intercambio con las comunidades extranjeras.

En otros estudios realizados por el OCyT (Lucio-Arias, 2013; Salazar et. al, 2013) encontramos que al analizar la producción científica colombiana en revistas indexadas en bases internacionales (WoS o Scopus) la producción que más crecimiento registra es aquella que resulta de colaboraciones entre pares académicos, es decir, la producción en coautoría o copublicaciones. Esto está relacionado con el cambio paradigmático en la forma de hacer ciencia que mencionamos al inicio de este capítulo.

La orientación de las revistas tiene un papel importante en el tipo de copublicaciones que caracterizan sus contenidos. Un estudio de las publicaciones colombianas en WoS indicó que la producción científica con mayor crecimiento era aquella que resultaba de colaboraciones con pares extranjeros (Lucio-Arias, 2013) (ver Gráfica 8.3). Sin embargo, un estudio similar que utilizó como universo las

Gráfica 8.3 Producción científica en revistas indexadas en WoS



Fuente: WoS. Cálculos: OCyT

revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal contenidas en Redalyc⁷, sugiere que la mayor parte de la producción es resultado de colaboraciones entre autores del propio país (Salazar et al., 2013: 26) Como mencionamos al inicio de este capítulo, las copublicaciones con pares internacionales pueden utilizarse como indicadores de relaciones de colaboración. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que no todas las colaboraciones resultan en una copublicación, ni todas las copublicaciones reflejan necesariamente un proceso de investigación en el que los autores afiliados a distintas instituciones hacen contribuciones significativas. En términos absolutos, el crecimiento de las copublicaciones, visto en conjunto con el incremento de la producción en revistas indexadas en bases internacionales, sugiere una mayor inserción del país en redes internacionales de generación de conocimientos científicos.

Uno de los elementos importantes de las copublicaciones es que pueden estar asociadas a niveles más altos de productividad, de calidad y por lo tanto a mayores impactos científicos (Lee & Bozeman, 2005; Abramo et al., 2009). Las políticas de fomento a la internacionalización de la investigación reconocen que ésta puede convertirse en un mecanismo que apoya el fortalecimiento de las capacidades intelectuales así como la competitividad. Esto ocurre por medio de la transferencia de conocimientos y tecnologías, los intercambios de científicos y las investigaciones colaborativas. En general, el promedio⁸ del número de autores que figuran en las publicaciones de las IES colombianas ha ido incrementándose con el tiempo. Estos resultados varían de acuerdo al tipo de IES (ver Tabla 8.4).

Los datos de WoS y Scopus analizados para este capítulo sugieren que las instituciones universitarias/escuelas tecnológicas tienen una mayor participación de publicaciones en colaboración, dentro del total de sus publicaciones. También que para este tipo IES la copublicación es una forma importante de construir capacida-

Tabla 8.4 Promedio de autores por documento según tipo de IES 2008-2012

Tipo de institución	Universidad	Institución universitaria / escuela tecnológica	Institución tecnológica
2008	5,74	2,35	1
2009	4,95	3,24	1
2010	7,39	3,51	1,5
2011	13,55	3,08	2,67
2012	20,19	3,13	3,75

Fuente: WoS, Scopus. Cálculos: OCyT

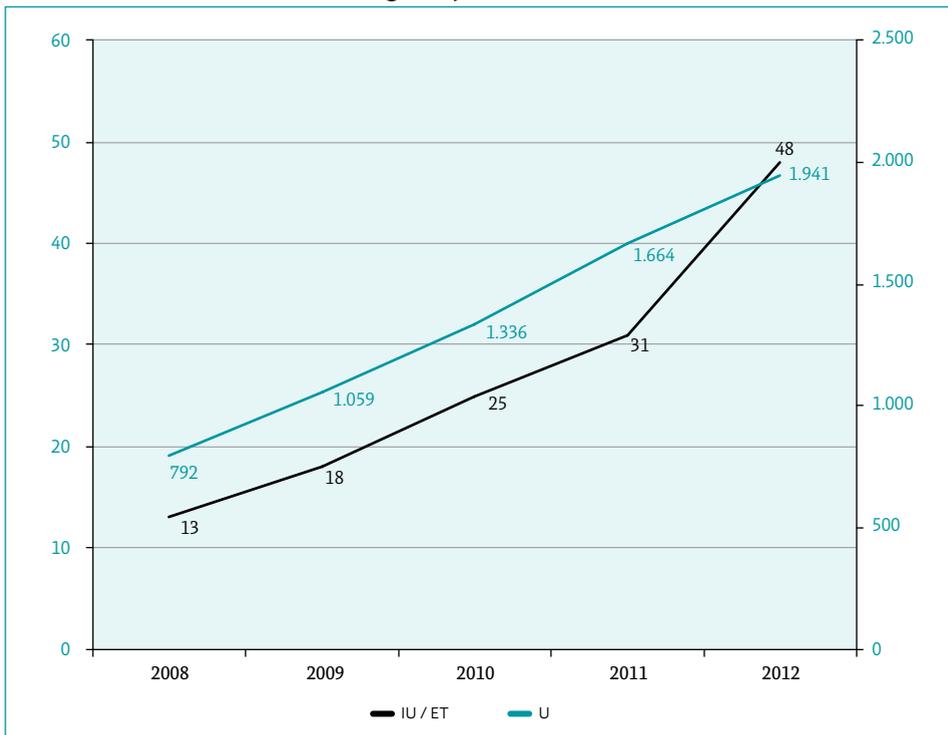
⁷ La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) es un sistema de información que contiene datos a nivel de documento. Sin embargo no es un sistema de indexación y evaluación de contenidos comparable a WoS o Scopus. Mayor información sobre Redalyc puede consultarse en <http://www.redalyc.org>

⁸ Es importante anotar que existen documentos en donde el número de autores puede superar los miles. La validez de este tipo de coautorías es un tema que está recibiendo mucha atención recientemente ya que estas colaboraciones no necesariamente reflejan la conjugación de esfuerzos equiparables de distintos autores y las contribuciones en la mayoría de los casos no son significativas.

des. Mientras que el 85% del total de publicaciones de las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas corresponde a copublicaciones, para las universidades esta participación es de 76%. Sin embargo, son las universidades las que tienen una mayor participación de copublicaciones con pares extranjeros; este tipo de publicaciones representa el 53 % del total de publicaciones de las universidades (71% de las copublicaciones son internacionales), mientras que para las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas el porcentaje es de 45% (en total, 53% de las colaboraciones de las instituciones universitarias/escuelas tecnológicas son internacionales). Para las publicaciones de las instituciones tecnológicas, tan sólo dos de las publicaciones de estas instituciones son copublicaciones con pares extranjeros.

El crecimiento de las copublicaciones con pares extranjeros ha presentado un incremento importante entre 2008 y 2012, tanto para las universidades como para instituciones universitarias o escuelas tecnológicas. Esto sugiere una mayor orientación hacia la internacionalización de la investigación y una mayor articulación de temáticas con relevancia internacional en los grupos de investigación de las IES del país (ver Gráfica 8.4).

Gráfica 8.4 Copublicaciones internacionales de las instituciones universitarias/escuelas tecnológicas y de las universidades 2008-2012



Fuente: WoS. Cálculos: OCyT

En cuanto a los países con quienes se realizan estas copublicaciones, encontramos que tanto para las publicaciones de WoS como de Scopus, las universidades copublican con otros 136 países, mientras que las instituciones universitarias lo hacen únicamente con 23. Estas últimas concentran sus copublicaciones con Estados Unidos (26%) y con España (21%). Las universidades también cuentan con un mayor número de copublicaciones con países como Estados Unidos (casi un 9%) y España (6,5%) (ver Tabla 8.5).

Los indicadores bibliométricos de la producción científica colombiana sugieren que en el país existe una tendencia a generar resultados de investigación relevantes para la comunidad internacional (Ej.: Lucio-Arias, 2013). Esto coincide con el comportamiento de las IES que han incrementado su participación en contribuciones a revistas científicas indexadas en bases internacionales, en particular las universidades y, en menor medida, las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas.

Tabla 8.5 Participación de países en las copublicaciones de las IES 2008-2013

País	Instituciones universitarias / Escuelas tecnológicas	Universidades
Estados Unidos	25,9%	9,0%
España	20,7%	6,5%
Brasil	7,4%	4,8%
México	5,9%	3,3%
Venezuela	5,2%	0,8%
Chile	5,2%	1,7%
Italia	5,2%	2,2%
Argentina	3,7%	2,4%
Polonia	3,0%	1,5%
Francia	3,0%	3,7%
Inglaterra	3,0%	3,6%
Austria	2,2%	1,6%
Suiza	1,5%	1,9%
Canadá	1,5%	2,1%
Corea del Sur	0,7%	1,6%
Alemania	0,7%	3,5%
Armenia	0,7%	1,4%
Cuba	0,7%	0,3%
Japón	0,7%	1,1%
Uruguay	0,7%	0,1%
Israel	0,7%	1,0%
Portugal	0,7%	1,6%
Holanda	0,7%	1,9%
Otros	0,0%	42,5%
Total	100%	100%

Fuente: WoS, Scopus, Cálculos: OCyT

En el estudio sobre internacionalización publicado por la RGI en 2007, las IES reportaron la poca existencia de apoyos formales para la publicación internacional de resultados científicos. Sólo el 29% de las IES que respondieron a la encuesta reportaron la existencia de estímulos a la internacionalización de los resultados de investigación (Rodríguez Pinto et al., 2007: 91). Los resultados preliminares de la encuesta realizada en 2013 por MEN y CCYK sugieren que la cantidad de IES con este tipo de apoyo formal se ha incrementado, ya que el 39% de las IES que respondieron a la encuesta reportaron la existencia de incentivos económicos a investigadores por publicaciones en revistas internacionales indexadas. La encuesta de 2013 también evidenció que a pesar de que no se reconozcan incentivos formales para la publicación, otros elementos de apoyo a la internacionalización de la investigación se encuentran en la agenda de las IES. El 66% de dichas instituciones tiene acceso a las bases de datos de publicaciones internacionales, aspecto que se convierte en un instrumento fundamental para monitorear lo que se investiga en el mundo en las distintas disciplinas científicas. Hay también un 49% de IES que brindan apoyo a la redacción y presentación de artículos en revistas indexadas internacionalmente y un 45% de IES que ofrecen asesoría para la preparación de proyectos internacionales de investigación (MEN & CCYK, 2013:114-115).

Retos y desafíos para la política y la construcción de indicadores

La importancia de la internacionalización en las IES exige la definición de indicadores que permitan monitorear los esfuerzos realizados a nivel de institucional. Por esta razón, el SNIES incluyó desde 2010 un módulo cuyo propósito es recolectar información, a nivel de institución, sobre este tema. Existen diversas fuentes que pueden complementar la información recopilada por el SNIES. Este es el caso de la plataforma ScienTI que provee información sobre grupos de investigación y sobre el curriculum de los investigadores. Dicha información, recopilada descentralizadamente desde cada investigador y cada grupo, podría servir para complementar la que es diligenciada centralizadamente por las unidades responsables en cada IES.

Desde el punto de vista de la bibliometría, en este capítulo se ha analizado la internacionalización, y particularmente la internacionalización de la investigación de las IES, desde la perspectiva de sus resultados y de la producción científica que se deriva de los procesos de investigación. Esta metodología tiene la ventaja de recoger información que no depende de su grado de sistematización en la unidad ejecutora, sino que es recogida, normalizada y sistematizada por servicios de indexación y resumen. Esto facilita la descarga de datos para realizar análisis como el aquí presentado. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que existe una gran cantidad de servicios de este tipo con diversas características.

Particularmente se propusieron indicadores basados en la producción científica de revistas indexadas en bases de datos como Web of Science y Scopus, e indicadores de coautorías o copublicaciones. Esto presenta dos aspectos importantes. El primero es la elección de la fuente de información. En este capítulo se optó por utilizar las bases de datos de mayor reconocimiento y cobertura. Aunque éstas incluyen información de algunas revistas regionales y nacionales, se enfocan principalmente en revistas internacionales con alta visibilidad e impacto, y mantienen un sesgo hacia las ciencias naturales y exactas. El segundo es que la coautoría es tan sólo un indicador parcial de las colaboraciones que se pueden dar en procesos de investigación. Aunque es de esperarse que éste sea representativo de las actividades de colaboración que se presentan en la institución, el indicador no permite realizar inferencias sobre los esfuerzos que se realizan para construir alianzas estratégicas de investigación, adherir a redes, formalizar proyectos conjuntos o acceder a financiación de fuentes internacionales de investigación.

En este sentido, análisis periódicos sobre el estado de la internacionalización de la educación superior, como los culminados en 2007 y 2013 (Rodríguez Pinto et al., 2007; MEN & CCYK, 2013), permiten profundizar sobre las características de este proceso. También sirven para complementar y validar la información que se recoge permanentemente a través del SNIES. Por otro lado, estos estudios pueden ser complementados con análisis e indicadores bibliométricos, los cuales trascienden problemas de disponibilidad de información como los presentados por las bajas tasas de respuesta al momento de aplicar una encuesta.

La complejidad de los procesos de internacionalización requiere miradas desde distintas perspectivas. También de un conjunto variado de indicadores que permitan caracterizar el proceso respetando la heterogeneidad institucional. Por esta razón en este capítulo se hizo una distinción entre tipología de institución y áreas de la ciencia. Es de esperarse que la ubicación geográfica de la institución, su carácter público o privado, su presupuesto, entre otros elementos estructurales, incidan en su proceso de internacionalización y de internacionalización de la investigación.

En últimas los indicadores que se utilicen para monitorear estos procesos deben responder a lineamientos de política. La internacionalización debe verse como una herramienta, un medio para mejorar la calidad, pertinencia, eficacia y eficiencia de las funciones universitarias. Distintos estudios han corroborado que en la investigación existe una relación entre las coautorías y la visibilidad e impacto de una publicación. Esto sugiere que establecer relaciones de colaboración con pares extranjeros, durante el desarrollo de una investigación, contribuye a que ésta se realice con estándares internacionales y responda a problemáticas globales. Es necesario que este proceso no se realice a costa de la generación de conocimientos que sirvan a la solución de problemas más locales. Este tipo de conocimientos pueden no tener el mismo éxito para ser publicados en revistas internacionales. Por esta ra-

zón, sería interesante profundizar en estudios a nivel de disciplinas científicas, con el fin de monitorear los temas en los que las IES colombianas están contribuyendo, tanto al contexto nacional como internacional.

También es importante que al monitorear el impacto de las estrategias de fomento a la internacionalización se haga un esfuerzo por distinguir el fortalecimiento propio de las capacidades institucionales para la investigación, de la simple adhesión a redes académicas externas. Esta última, significa en ocasiones la transferencia de agendas de prioridades de investigación, y resulta en un incremento de coautorías que no necesariamente fortalecen las capacidades del país para generar conocimientos científicos, rigurosos y de alto nivel.

Referencias

- Abramo, G., D'Angelo, C., & Solazzi, M. (2009). Research collaboration and productivity: is there a correlation? *Higher Education*, 57: 155 – 171.
- Beaver, D. (2001). Reflections on scientific collaboration (and its study): past, present, and future. *Scientometrics*, 52(3): 365 - 377.
- Colciencias (2013). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico y/o de innovación, Año 2013*. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias. Dirección de fomento a la investigación Recuperado de: http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/files/DOCUMENTO%20Modelo%20de%20Medici%C3%B3n%20Grupos%202013-VERSI%C3%93N%20II%20Definitiva%20DIC%2010%202013%20_protected.pdf
- Congreso de la República (1992). Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, Pub. L. No. 30. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf
- De Haan, J. (1997). Authorship patterns in Dutch sociology. *Scientometrics* 39 (2):197-208.
- Gómez, Y. (2005). Política científica colombiana y bibliometría: usos. *Nómadas* 22: 241-254.
- Laband, D. & Tollison, R. (2000). Intellectual collaboration. *The Journal of Political Economy*, 108 (3): 632-62.
- Laudel, G. (2002). What do we measure by co-authorship? *Research Evaluation* 39(5): 662-673

- Lee, S., & Bozeman, B. (2005). The impact of research collaboration in scientific productivity. *Social Studies of Science*, 35 (5): 673 – 702.
- Leydesdorff, L., Wagner, C., Park, H., & Adams, J. (2013). International collaboration in science: the global map and the network. *El profesional de la información*, 22(1), 87- 94.
- Lucio-Arias, D. & Leydesdorff, L. (2009). An indicator of research front activity: measuring intellectual organization as uncertainty reduction in a document set. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(12), 2488 - 2499.
- Lucio-Arias, D. (2013). Colaboraciones en Colombia, un análisis de las coautorías en el Web of Science 2001 – 2010. En Lucio, J. (Ed.) Observando el sistema nacional de ciencia y tecnología, sus actores y sus productos. Bogotá: OCyT.
- MEN & 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. Anexo 4. Informe análisis exploratorio de la encuesta. (Anexo) (p. 125). Bogotá.
- Moya-Anegón, F., Chinchilla-Rodríguez, Z., Corera-Alvarez, E., Gómez-Crisóstomo, M.R., González-Molina, A., Muñoz-Fernández, F. & Vargas-Quesada, B. (2007), Indicadores bibliométricos de la actividad científica española (1990-2004), Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología: Madrid.
- Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (2014). Indicadores de ciencia y tecnología, Colombia. Bogotá: OCyT.
- Orozco, L., Ruiz, C., Bonilla, R., & Chavarro, O. (2013). Los grupos de investigación en Colombia: Sus prácticas, su reconocimiento, y su legitimidad. En: Salazar, M. Colciencias cuarenta años, entre la legitimidad, la normatividad y la práctica. Bogotá: OCyT.
- Price, D. J de S. (1963). Little science, big science. New York: Columbia University Press.
- Pyka, A., & Scharnhorst, A. (2009). Innovation networks, new approaches in modeling and analyzing. Dordrecht: Springer.
- RICyT (2007). Manual de indicadores de internacionalización de la ciencia y la tecnología, Manual de Santiago. RICyT: Buenos Aires.

- Roa Varelo, A. (2003). Acreditación y evaluación de la calidad en la educación superior colombiana. Estudio realizado para Iesalc-Unesco.
- Rodríguez Pinto, C., Cardoso Arango, X., & 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.areandina.edu.co/contenidos/medios_portal/n-internacionalizacion/documentos-internacionalizacion/Estado-del-arte-de-la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-en-Colombia.pdf
- Ruiz, C., Bueno, E., Montes, J., Velandia, J., Navarro, O., & Henao, D. (2013). Análisis de la dinámica de producción de documentos científicos en los departamentos emergentes del país (2001 - 2010). En Lucio, J. (Ed.) Observando el sistema nacional de ciencia y tecnología, sus actores y sus productos. Bogotá: OCyT.
- Salazar, M., Lucio-Arias, D., López-López, W., & Aguado, E. (2013). Informe de la producción científica de Colombia en revistas iberoamericanas de acceso abierto en Redalyc.org 2005-2011. OCyT: Bogotá.
- Wagner, C. & Leydesdorff, L. (2005). Network structure, self-organization and the growth of international collaboration in science. *Research Policy*, 34: 1608 - 1618.
- Whitley, R. (2000). The intellectual and social organization of the sciences. Oxford: Clarendon Press.

CAPÍTULO 9

Internacionalización y extensión: conceptualización, prácticas y desafíos para la política pública

Claudia Aponte González¹

Resumen

La extensión como función sustantiva de la educación superior, nace rezagada de las funciones de docencia e investigación. Se identifican tres orígenes: europeo, anglosajón y latinoamericano, los cuales han derivado en una pluralidad de enfoques y, por tanto, de maneras de manifestarse, por lo que se puede considerar como una función poco delimitada y con una extrema heterogeneidad. La discusión está centrada en la dependencia o no de la extensión de las otras funciones sustantivas, siendo su esencia la de integrarse como parte de la sociedad.

Esta aparente ambigüedad se refleja en la poca claridad de su internacionalización. No se encuentra evidencia de una discusión de la internacionalización de la extensión desde sus orígenes, sus fundamentos y sus enfoques. Este capítulo propone dos acepciones de la internacionalización de la extensión: como proceso y como rasgo propio de la naturaleza de la educación superior. La primera se concibe como la incorporación de la dimensión internacional, intercultural e interdisciplinaria a las interacciones de la institución con su entorno, con el fin de rescatar los saberes sociales, construir una identidad global, solucionar problemas del orden mundial y cooperar a nivel internacional. La segunda como la inclusión de estándares internacionales a las manifestaciones de la extensión, con altos niveles de cualificación, aproximándose tal vez a las características de las denominadas universidades de rango mundial.

Palabras clave: Internacionalización, extensión, educación superior, proyección social, Colombia

¹ Consultora en Educación Internacional

La relación entre internacionalización y extensión puede catalogarse como un aspecto poco estudiado en la educación superior, posiblemente por la falta de delimitación de la segunda. La internacionalización de la extensión se ha examinado más desde los conceptos de la internacionalización, que desde su esencia como función sustantiva de la educación superior². Es así como en este capítulo se aborda la internacionalización de la extensión desde su concepción como función sustantiva, para de allí proponer cómo se puede entender su internacionalización.

La función de extensión: multiplicidad de enfoques y conceptos

La extensión en la educación superior tiene distintos orígenes, desde los cuales surgen diversas formas de conceptualización y manifestaciones de la función. A continuación se hace una exposición de los orígenes de la extensión, de los diversos conceptos que sobre ella han aparecido y de las manifestaciones que como función sustantiva presenta.

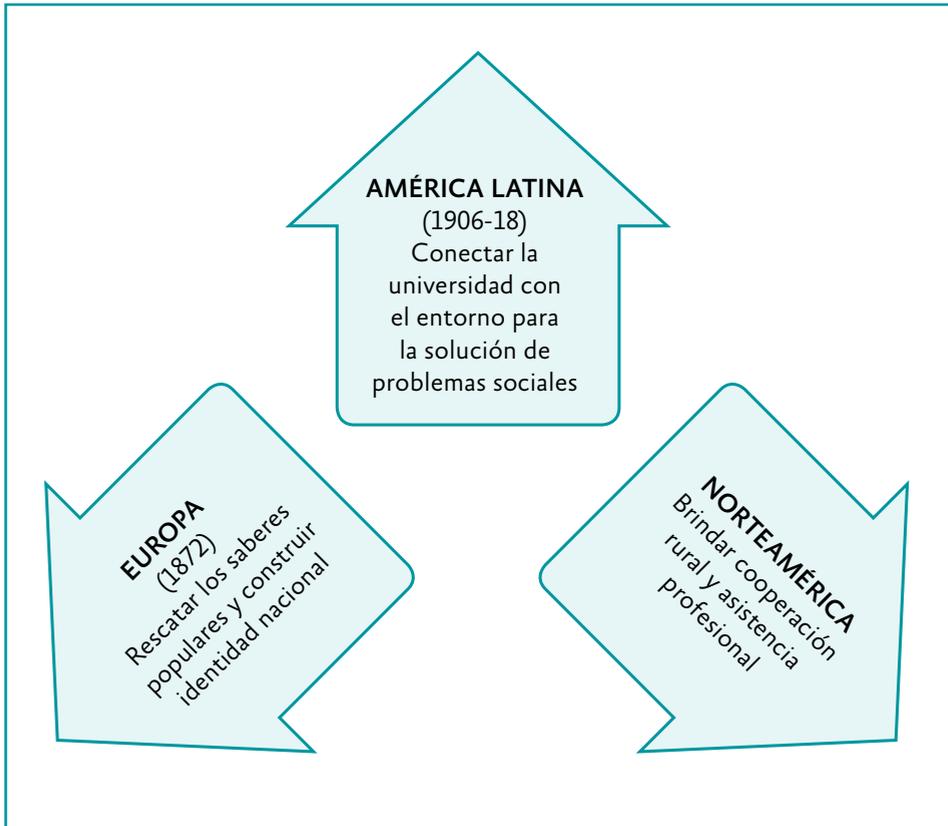
Orígenes de la función de extensión

En las universidades de la antigüedad la función docente o formativa estaba centrada en la transmisión del conocimiento, separada de la investigación dentro de las instituciones y ambas desconectadas del entorno. La función de extensión nace con el propósito de vincular a las IES con la sociedad y hacerlas parte activa de ella. En América Latina surge a principios del siglo XX como función sustantiva, para conectar a las instituciones de educación superior con los problemas sociales, a diferencia de su aparición unas décadas antes en Europa, como una función integradora cuyo propósito era rescatar los saberes populares y construir identidad nacional (Ortíz & Morales, 2011). En Norteamérica, esta función se origina por el interés de las universidades en prestar asistencia profesional y cooperar para el desarrollo del sector rural (López, 2011). Para ofrecer una visión general, los orígenes de la función de extensión se resumen en la Gráfica 9.1.

A partir de estos orígenes, la extensión ha derivado en múltiples maneras de conceptualizarse, enfocarse y manifestarse, ya sea conservando sus propósitos iniciales o fusionando características de ellos. La diferencia sustancial de los diversos autores que han estudiado y escrito sobre el tema está relacionada con la posible dependencia de la función de extensión con respecto a las funciones sustantivas de docencia e investigación. Para mostrar esta diversidad de conceptos, se han seleccionado unas definiciones representativas que se presentan a continuación.

² Una función sustantiva es una actividad fundamental de la naturaleza de la educación superior. En Colombia, y de acuerdo con la Ley 30 de Educación Superior, se reconocen como funciones sustantivas la investigación, la docencia y la extensión o proyección social o servicio.

Gráfica 9.1 Orígenes de la función de extensión



Fuente: elaboración propia

Definiciones de la función de extensión

Serna (2007), entiende la extensión como una función social de la educación superior e ilustra la diversidad conceptual desde lo que denomina modelos de la extensión:

- El modelo altruista, en donde la extensión tiene como propósito solucionar los problemas de las comunidades marginadas. En dicho modelo la IES asume que es poseedora de un conocimiento que puede poner al servicio de la sociedad, sin reciprocidad.
- El modelo divulgativo, cuyo propósito es elevar la cultura del pueblo y aumentar así su bienestar, teniendo en cuenta que “el problema de la apropiación del conocimiento es sólo de tipo técnico y comunicativo” (Serna, 2007: 2). Este modelo se enfoca en el activismo cultural y artístico.

- El modelo concientizador, estima que la extensión es un vehículo para despertar la conciencia de los colectivos con el propósito de hacer transformaciones sociales y económicas. Este modelo se enfoca en la integración o vinculación de la institución a los problemas del entorno.
- El modelo vinculatorio empresarial, que observa a las IES con un enfoque empresarial, enmarcadas en un mercado, y donde la extensión sirve como soporte científico y técnico del aparato productivo. De esta forma se constituye en una fuente de ingresos mediante la transferencia de conocimiento y la formación continua de técnicos, tecnólogos y profesionales. Este modelo se enfoca en la generación de recursos para la institución.

En estos modelos la extensión puede desarrollarse o no de manera articulada a las otras funciones sustantivas y puede o no ser ejecutada por investigadores o docentes de la institución.

Por otro lado, Rodríguez de Mello (2009) define la función desde lo que denomina perspectivas de la extensión, las cuales se basan en los criterios de indisociabilidad e independencia de las funciones sustantivas:

- La perspectiva objetivista plantea que las tres funciones sustantivas tienen su alcance y sus límites, siendo la investigación responsable de la producción del conocimiento, la docencia la encargada de la transmisión y la extensión encomendada para su difusión.
- La perspectiva constructivista entiende que existe una indisociabilidad de las tres funciones, concebidas como “fuentes, procesos y productos del conocimiento” (Rodríguez de Mello, 2009: 92), desde un enfoque de neutralidad del conocimiento, frente a los intereses de la sociedad.
- Desde la perspectiva socio-crítica y especialmente desde la investigación-acción, las tres funciones están perfectamente vinculadas entre sí. La realidad se debe comprender como práctica. Las funciones son fuente del conocimiento para su construcción, difusión y transmisión. No existe una neutralidad del conocimiento como en la perspectiva constructivista y la finalidad de la extensión es la transformación de la sociedad para una igualdad social.
- En la perspectiva comunicativo-crítica las funciones universitarias también son inseparables porque el conocimiento se desarrolla desde los sujetos que interactúan, se comunican, actúan, eligen y esto lo hacen de manera indisociable y simultánea:

La producción del conocimiento sobre relaciones y aspectos de la realidad excluyentes y transformadores, se da en la comunicación entre los colectivos y los(as) investigadores(as),

tocando a los últimos la sistematización propia del conocimiento científico y a los primeros los resultados de las acciones que van siendo consensuadas en el grupo, durante la interlocución. Investigación y acción social son también indisolubles, con la ventaja de que, en esta perspectiva de investigación, (...) el colectivo no tiene que esperar el tiempo de la sistematización de la universidad para que pueda empezar a transformar su realidad; ya lo va haciendo durante el proceso mismo, porque el propio proceso de comunicación ya va produciendo cambios (Rodríguez de Mello, 2009: 100).

En la primera perspectiva, la objetivista, la extensión no está necesariamente en manos de los investigadores o docentes, sino de profesionales capaces de comunicar los productos de las investigaciones. En el otro extremo se ubica la perspectiva comunicativo-crítica en la que el docente es investigador y hace extensión de manera concurrente.

En el artículo “La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias”, (Ortíz & Morales, 2011) se revisan la evolución, los modelos y las experiencias latinoamericanas, ofreciendo un panorama completo. El concepto de extensión se expone desde las categorías cultural, social y empresarial, partiendo del punto de vista del estudiante. En la primera categoría se reúnen las actividades culturales y artísticas donde el estudiante es protagonista y beneficiario; en la segunda, la extensión se desarrolla con la vinculación de los estudiantes a proyectos de desarrollo, incluyendo el trabajo comunitario; en la tercera categoría, la extensión empresarial, se involucra al estudiante en proyectos de cooperación tecnológica e innovación para la empresa, en incubadoras de empresas, y en consultorías, entre otros. Esto se hace especialmente a través de sus prácticas laborales.

Lo interesante de esta clasificación es la necesidad de vincular la docencia a la extensión; es requisito para esta última que la docencia forme al estudiante en la sensibilidad social, la creatividad, el espíritu crítico, la innovación y la investigación, mientras que los espacios de la extensión son para la formación. De ahí que Licona y Vélez (2007) definan la extensión como “la articulación de un currículo comprensivo que busca desarrollar compromisos con las realidades contextuales” (citado en Ortíz & Morales, 2011: 359). Como complemento a la clasificación anterior, se añade la categoría extensión académica (Sifuentes & Benavides, 2011) que reúne las actividades extracurriculares para la formación integral del estudiante, la actualización técnica y profesional y las acciones para el desarrollo personal de la comunidad académica.

Por otro lado, en un estudio cuyo trabajo de campo fue realizado en Colombia, Aponte (2008) identificó tres enfoques conceptuales de la extensión en las IES:

- El primero se refiere a la extensión como proceso. Este enfoque integra la institución con su entorno, con el fin de aportar a la transformación y a la solución

de problemas. El entorno permite a la institución aprender, para mejorar las funciones de docencia e investigación y los procesos de gestión.

- El segundo se refiere a la extensión como expresión de la identidad institucional, ubicándola en el nivel político y estratégico, y como finalidad última de la educación superior.
- El tercer enfoque se refiere a la extensión como efecto de la articulación entre docencia e investigación. Este enfoque no tiene un espacio propio. En él la extensión podría considerarse una función relacionada con los resultados del conocimiento generado por las otras funciones sustantivas.

En el primer enfoque identificado por Aponte, la extensión puede desarrollarse o no de manera articulada con las otras funciones sustantivas, y puede o no ser ejecutada por investigadores o docentes de la institución, mientras que en los otros dos, la extensión requiere de una articulación con las otras funciones sustantivas.

En conclusión, y de acuerdo con los modelos de extensión de Serna (2007), las perspectivas propuestas por Rodríguez de Mello (2009), las categorías de la función de extensión de Ortíz y Morales (2011) y los enfoques conceptuales de Aponte (2008), existe una diversidad de conceptos de la función de extensión. La diferencia fundamental, más allá de sus propósitos y maneras de manifestarse, es la dependencia de la función de extensión de las otras funciones sustantivas (docencia e investigación). Esto determina además los roles de profesores, estudiantes e investigadores en la función de extensión, así como las maneras en que ella se puede manifestar.

Consideradas las anteriores definiciones, que dependiendo de los autores se denominan modelos, perspectivas, características o enfoques, se puede concluir que la extensión tiene diferentes significados. También que la discusión está centrada en la dependencia de la extensión de las otras funciones sustantivas y que su esencia es la de integrar la IES al entorno. A manera de resumen, en la Tabla 9.1 se muestra un panorama de las definiciones mencionadas.

A partir de estas definiciones, se puede deducir que en los modelos altruista, divulgativo, objetivista, procesal e identitario, se concibe a la extensión únicamente como función independiente de la docencia y la investigación, en tanto que para las otras definiciones la institución está en la libertad de cumplir los propósitos de la extensión, articulando o no las funciones sustantivas. De otro lado y con relación al origen de la función de extensión expuesto en la Gráfica 9.1, los modelos altruista y divulgativo se inspiran claramente en el origen europeo de la extensión, en tanto el resto de definiciones están influenciadas por los otros orígenes: latinoamericano y norteamericano.

A pesar de los múltiples enfoques y conceptos de la extensión, el desarrollo de esta función en las últimas décadas se ha concentrado en la relación universidad-

Tabla 9.1. Definiciones de la extensión a partir de la literatura revisada

Nombre del modelo, perspectiva, característica o enfoque	Función de la extensión
Altruista	Soluciona problemas de las comunidades marginadas
Divulgativo	Eleva la cultura del pueblo
Concientizador	Despierta la conciencia de los colectivos y transforma la sociedad
Vinculatorio empresarial	Genera ingresos con la transferencia de conocimientos y la formación continua de tecnólogos y profesionales
Objetivista	Difunde el conocimiento generado no necesariamente por la institución
Constructivista	Gestiona el conocimiento como un objeto neutral
Socio-crítico	Transforma la sociedad desde la comprensión de la realidad
Comunicativo-crítico	Transforma la sociedad desde la comunicación, la actuación y el relacionamiento de los sujetos
Social, cultural, académica y empresarial	Vincula al estudiante con la realidad
Procesual	Integrar a la institución con el entorno y procura la solución de problemas
Identitario	Proyectar la identidad institucional en el medio externo
Efecto	Visibiliza los resultados de la docencia, la investigación y su articulación

Fuente: Elaboración propia a partir de Serna (2007), Rodríguez de Mello (2009), (Ortiz & Morales, 2011) y Aponte (2008)

empresa- estado, como lo afirman Serna (2007) y Thorn & Soo (2006). Esto ubica a la extensión dentro de un modelo economicista, con el “peligro de percibir la universidad como institución puesta al servicio del desarrollo, asumido éste como la oferta y la demanda que determina qué clases de conocimiento han de ser ofrecidos a la sociedad para ser adquiridos por los compradores” (Múnera, 2010: 16).

Manifestaciones de la función de la extensión

Aparte de las definiciones ya revisadas, es importante concentrarse en las manifestaciones de la función de la extensión. Se entiende por manifestación la manera en que ésta se revela, se expone o se practica. A partir de las definiciones consideradas, en la Tabla 9.2 se extractan las manifestaciones más comunes de la extensión. Para ello se ordenan de forma alfabética.

Hay otra serie de manifestaciones que no son coincidentes entre los autores citados y que provienen especialmente de aquellos textos en donde se privilegia el criterio de dependencia de las funciones sustantivas para entender la extensión. Las manifestaciones menos comunes son: producción académica e investigativa, estrategias de la investigación-acción, actividades para el desarrollo personal y de

bienestar de la comunidad universitaria, contratos de investigación, donaciones recibidas por la institución, becas y ayudas entregadas a los estudiantes.

Tabla 9.2 Manifestaciones más comunes de la extensión en la educación superior

1. Actividades artísticas y culturales
2. Actividades de divulgación de la investigación y la docencia
3. Actividades de promoción, comunicación y difusión de la institución
4. Actividades asistencialistas y de voluntariado
5. Alianzas y redes
6. Consultorios (salud, psicología, jurídico y otros)
7. Educación continua
8. Egresados
9. Extensiones institucionales (campus satélites, franquicias y otras)
10. Intercambios de académicos e investigadores
11. Mecanismos de transferencia del conocimiento (centros de desarrollo tecnológico, parques tecnológicos, incubadoras de empresas, ferias empresariales, proyectos de emprendimiento y otros)
12. Programas de formación para el trabajo
13. Mecanismos de transferencia del conocimiento (centros de desarrollo tecnológico, parques tecnológicos, incubadoras de empresas, ferias empresariales, proyectos de emprendimiento y otros)
14. Observatorios
15. Prácticas y pasantías estudiantiles
16. Proyectos de cooperación para el desarrollo
17. Proyectos de desarrollo comunitario
18. Recepción de premios y reconocimientos institucionales
19. Servicios de asesoría y consultoría

Fuente: Elaboración propia

Internacionalización de la extensión

La internacionalización de la extensión es un asunto que se ha conceptualizado poco y no se encuentran evidencias de la construcción de un concepto a partir de las definiciones de extensión, sino más bien desde las definiciones que hacen referencia al campo de la internacionalización.

La extensión desde la perspectiva de la internacionalización

En la literatura tradicional de la internacionalización de la educación superior, se encuentran algunas definiciones para el término internacionalización de la extensión, acompañadas por unos listados de sus manifestaciones.

Gacel-Ávila (1999) asocia la internacionalización de la extensión al proceso de incorporar la dimensión internacional e intercultural a esta función. En su libro “Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en el aparte dedicado a la función de extensión, hace una lista de nueve manifestaciones: 1) actividades culturales internacionales, 2) difusión internacional de publicaciones universitarias, 3) contenidos internacionales en medios de comunicación institucional, 4) organización de eventos como ferias internacionales, 5) conferencias de expertos internacionales, 6) divulgación científica de temas globales, 7) colaboración en proyectos educativos con enfoque internacional, 8) asesoría y consultoría y 9) casa internacional para estudiantes extranjeros.

En 2003 esta misma autora, en su libro “Internacionalización de la Educación Superior: Paradigmas para la Ciudadanía Global”, evoluciona en el concepto de internacionalización de la educación superior y lo centra en la trasmisión, difusión y producción de un conocimiento pertinente en un marco de un sistema mundial. En esta evolución del concepto, la internacionalización de la extensión se aprecia como un servicio que se puede manifestar en asociaciones y redes internacionales, oferta de programas educativos en el exterior, cooperación para el desarrollo y contratos de asesoría y consultoría (Gacel-Ávila, 2003: 295).

En la “Guía para la Internacionalización de las Instituciones de Educación Superior de Colombia”, se asume la internacionalización de la extensión desde la incorporación de la dimensión internacional en dicha función (Aponte et al., 2002). En esta Guía, en los capítulos relacionados con las políticas, la planeación y la evaluación, se sugiere internacionalizar la extensión con base en las capacidades institucionales y se formula una serie de actividades así: educación continua, exportación de programas académicos, asesoría y consultoría, asistencia técnica, proyectos de cooperación al desarrollo, eventos internacionales, alianzas, movilidad internacional de investigadores, divulgación del conocimiento, contacto con egresados, acreditación internacional, promoción institucional, sedes en el exterior, premios y reconocimientos.

Otros trabajos como el del Banco Mundial (De Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila, & Knight, 2005) se refieren a la extensión como función de “servicio” e incluyen las siguientes manifestaciones de la internacionalización de la extensión: servicios comunitarios, proyectos interculturales, capacitación para socios internacionales, proyectos para asistencia al desarrollo, vinculación a redes y asociaciones, contratos y servicios de investigación, programas para egresados en el exterior.

En el año 2007 se levantó un estado del arte de la internacionalización de la educación superior en Colombia, recogiendo estadísticas sobre una lista de manifestaciones que en la categoría de la extensión incluyó consorcios y asociaciones universitarias internacionales, exportación de servicios, participación en ferias in-

ternacionales, promoción internacional, conferencias y oferta de programas en el exterior (Rodríguez Pinto, Cardoso Arango, & Ramírez Leyton, 2007).

En el proyecto *Indicator Projects on Internationalisation* financiado por la Comisión Europea, (Beerkens, Brandenburg, Evers, Van Gaalen, Leichenring, & Zimmermann, 2010), cuyo objetivo fue realizar un mapeo y recoger perfiles de internacionalización para crear una visión de conjunto de indicadores para la internacionalización, la función de extensión se agrupa en la categoría de “contratos y servicios”, con las siguientes manifestaciones:

- Asociaciones y redes: acuerdos de colaboración bilateral y multilateral.
- Oferta de programas educativos en el exterior: franquicias, campus satélites, programas en conjunto.
- Cooperación o asistencia al desarrollo.
- Consultoría, educación continua, contratos especiales.

Finalmente, Sebastián (2011) propone los siguientes indicadores para la internacionalización de la extensión: delegaciones/ centros/ campus, programas educativos ofrecidos en el exterior, participación de docentes en programas en el exterior, empleo de los egresados, participación en redes, comités y asociaciones, eventos académicos y culturales, premios y difusión institucional.

En resumen, las actividades o manifestaciones propuestas en la literatura revisada sobre la internacionalización de la extensión, coinciden con las manifestaciones comunes de los textos explorados sobre la función de extensión (Tabla 9.3), salvo en algunos casos como:

1. Las actividades que provienen de definiciones de la extensión como función dependiente de las otras funciones sustantivas, como es el caso de la investigación acción propuesta por Rodríguez de Mello (2009) o la producción académica e investigativa del enfoque de la extensión como efecto (Aponte, 2008), y que no se encuentran en los textos sobre internacionalización de la extensión.
2. Aquellas actividades que son propias de la función de docencia, que no se incluyen en las manifestaciones de los textos sobre la función de extensión, pero que cuando se observan desde la internacionalización se consideran como extensión, como es el caso de la oferta de programas académicos en el exterior o la acreditación internacional.
3. Las residencias para estudiantes internacionales, que no se consideran como manifestación de la extensión, pero sí de la internacionalización de la extensión.

Tabla 9.3 Manifestaciones de la extensión desde la perspectiva de la internacionalización

1. Actividades internacionales de carácter cultural y artístico
2. Actividades de fomento de la interculturalidad
3. Actividades de divulgación internacional de la investigación y la docencia
4. Actividades de promoción, comunicación y difusión de la institución a nivel internacional (ferias, misiones y otros)
5. Actividades de voluntariado internacional
6. Alianzas y vinculación a redes internacionales
7. Campus satélites, franquicias, sedes, sucursales y otros en el extranjero
8. Oferta de programas académicos y de educación continua en el exterior
9. Oferta nacional de programas académicos en conjunto con IES del exterior
10. Impacto y presencia de los egresados en el entorno internacional
11. Intercambios internacionales de investigadores, docentes y estudiantes
12. Transferencia del conocimiento: centros internacionales de desarrollo tecnológico, parques tecnológicos internacionales, incubadoras internacionales de empresas, incubadoras de empresas internacionales, ferias empresariales internacionales, proyectos internacionales de emprendimiento, etc.
13. Observatorios del entorno de problemas y asuntos internacionales
14. Centros regionales o internacionales de excelencia
15. Prácticas universitarias internacionales de los estudiantes
16. Proyectos de cooperación internacional para el desarrollo social y comunitario
17. Recepción de premios y reconocimientos internacionales
18. Servicios internacionales de asesoría y consultoría
19. Acreditación internacional de programas académicos
20. Residencias para profesores y estudiantes internacionales

Fuente: Elaboración propia

Estos hallazgos permiten entender la extensión desde la perspectiva de la internacionalización y sintetizan una nueva propuesta desde este punto de vista (ver Tabla 9.3).

En conclusión, a nivel internacional y nacional existe cierto consenso sobre las manifestaciones de la internacionalización de la extensión. Cuando el tema se aborda desde la extensión como función sustantiva, se pueden adicionar otras manifestaciones y otras tantas más si se aborda la extensión como función dependiente de las funciones de docencia e investigación.

Internacionalización de la extensión como característica de la naturaleza universitaria

Para algunos autores, la internacionalización, más allá de considerarse un proceso de incorporación de las dimensiones internacional, intercultural y global a las funciones, objetivos y propósitos universitarios, es una característica inherente a la naturaleza de las IES.

Desde este punto de vista se asume que las IES deben mantener estándares internacionales en las funciones sustantivas, formar ciudadanos para el mundo, para su desempeño en diversos contextos y para entender los problemas universales:

La internacionalización es una característica propia de la naturaleza de una institución de educación superior. Es una condición *sine qua non*, necesaria para cumplir con el papel y la misión que le corresponde a la educación superior como institución social que fomenta el entendimiento universal, forma ciudadanos del mundo, incrementa el conocimiento sobre el estado del planeta (Komlavi Francisco Seddoh, Director de la División de Educación Superior de la Unesco, citado por Aponte et al., 2003: 4)

La internacionalización de la extensión desde esta concepción se entendería como la inclusión de estándares internacionales en las manifestaciones de la extensión, aproximándose tal vez a las denominadas universidades de rango mundial (Salmi, 2009), y a algunas características señaladas en el libro de *benchmarking* en el sistema universitario (McKinnon, S.H., & David, 2003). Estos dos autores proponen las manifestaciones de una extensión internacional, desde la naturaleza de la educación superior, así:

- Operación de centros de transferencia del conocimiento de reputación internacional con vinculación de investigadores extranjeros.
- Servicios de asesoría a las principales empresas, organismos internacionales y sector público de otros países.
- Resultados de la investigación divulgados mayoritariamente en las principales revistas científicas.
- Ingresos por cooperación con los principales organismos de cooperación internacional.
- Proporción de egresados ubicados en las mejores empresas a nivel mundial.
- Institutos de formación continua de alto nivel con recepción de estudiantes extranjeros.
- Registro de patentes.

- Reputación entre las universidades internacionales.
- Aceptación de los egresados en las mejores universidades del mundo.
- Otros

Desde esta perspectiva, la internacionalización de la extensión manifiesta otra diversidad de maneras de operar, empleando una perspectiva muy cualificada, que se referencia con estándares internacionales y requiere recursos y esfuerzos importantes para lograr la calidad en las IES.

Internacionalización de la extensión en las políticas educativas colombianas

La perspectiva política, normativa y legal colombiana relacionada con la extensión y su internacionalización, también ofrece un panorama que es importante referenciar.

Con relación a la extensión, la Ley 30 de 1992 de Educación Superior se refiere a la extensión como sinónimo de proyección social y la define en el artículo 120 como una función que:

Comprende los programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad (Congreso de la República, 1992: 23).

Esta definición se asocia con la filosofía del origen latinoamericano de la extensión (ver Gráfica 9.1), pero no precisa su concepto sino que pasa automáticamente a definir sus manifestaciones. En este sentido la definición no establece un vínculo con las otras funciones sustantivas de la educación superior.

En cuanto a la internacionalización de la educación superior, la Ley 30 habla sobre la importancia de la cooperación y las relaciones de las comunidades académicas con sus homólogos internacionales. Por su parte, el MEN promueve la internacionalización mediante el proyecto “Fomento a la Internacionalización de la Educación Superior”, que tiene por objeto:

Facilitar la inserción de la educación colombiana en un contexto internacional, manteniendo condiciones de calidad y pertinencia, mediante el fomento de los procesos de internacionalización de las instituciones de educación superior de Colombia, y el posicionamiento internacional de nuestro Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014).

De las cinco actividades estratégicas del proyecto, las tres últimas se relacionan con la internacionalización de la extensión. Dichas actividades son:

1. Acompañar a las IES en el diseño e implementación de sus procesos de internacionalización, a través de actividades de capacitación y acompañamientos institucionales para el fortalecimiento y construcción de capacidades internas.
2. Consolidación de Colombia como un espacio para la integración regional e internacionalización de la educación superior.
3. Suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de los sistemas de aseguramiento de la calidad con países estratégicos, con el fin de facilitar la homologación y convalidación para efectos académicos, de títulos extranjeros en Colombia y colombianos en el exterior.
4. Participación en ferias internacionales, realización de misiones académicas y apoyo a la realización de la jornada latinoamericana y caribeña para la internacionalización de la educación superior.
5. Establecimiento de alianzas internacionales de cooperación educativa a nivel bilateral, multilateral y del sector privado, con el propósito de fortalecer las políticas de calidad, cobertura y pertinencia en educación superior.

La Ley 749 de 2002 (Congreso de la República, 2002) por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, no contempla asuntos relacionados con la internacionalización. El Decreto 1295 de 2010 (Presidencia de la República de Colombia, 2010) por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y el desarrollo de programas académicos de educación superior, en su artículo 26 y en relación con la internacionalización de la extensión, regula la oferta de programas en convenio con instituciones extranjeras.

De otro lado, en el capítulo II del Decreto 1295, condiciones para obtener registro calificado, en el numeral 5.6, define las condiciones de calidad para la relación del programa con el entorno de manera general, sin referirse al ámbito geográfico internacional: vinculación con el sector productivo, trabajo con comunidades, generación de nuevo conocimiento, desarrollo de actividades de servicio social e impacto de los egresados.

Finalmente, según los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (2013: 36) para la autoevaluación y acreditación de programas de pregrado, se contempla la internacionalización desde varias perspectivas y de manera transversal, destacándose el factor de visibilidad internacional. De diecisiete aspectos definidos por el CNA, siete están relacionados con la internacionalización de la extensión de los programas académicos:

- Proyectos de investigación, innovación, creación artística y cultural y/o proyección desarrollados como producto de la cooperación académica y profesional, realizada por directivos, profesores y estudiantes del programa, con miembros de comunidades nacionales e internacionales de reconocido liderazgo en el área del programa.
- Profesores, estudiantes y directivos del programa con participación activa en redes u organismos nacionales e internacionales, de las que se hayan derivado productos concretos como publicaciones en coautoría, cofinanciación de proyectos, registros y patentes, entre otros.
- Evidencias del impacto social que ha generado la inserción del programa en los contextos académicos nacionales e internacionales, de acuerdo a su naturaleza.
- Profesores o expertos visitantes nacionales y extranjeros que ha recibido el programa en los últimos cinco años (objetivos, duración y resultados de su estadía).
- Profesores y estudiantes del programa que en los últimos cinco años han participado en actividades de cooperación académica y profesional con programas nacionales e internacionales de reconocido liderazgo en el área (semestre académico de intercambio, pasantía o práctica, rotación médica, curso corto, misión, profesor visitante/conferencia, estancia de investigación, estudios de posgrado, profesor en programa de pregrado y/o posgrado, congresos, foros, seminarios, simposios, educación continuada, par académico, parques tecnológicos, incubadoras de empresas, mesas y ruedas de negociación económica y tecnológica, entre otros).
- Resultados efectivos de la participación de profesores y estudiantes del programa en actividades de cooperación académica.
- Participación de profesores adscritos al programa en redes académicas, científicas, técnicas y tecnológicas, económicas, a nivel nacional e internacional, de acuerdo con el tipo y modalidad del programa.

De otro lado, en los lineamientos para la acreditación de maestrías y doctorados, dentro del factor de internacionalización, alianzas estratégicas e inserción en redes científicas globales, el CNA recoge algunas manifestaciones de la internacionalización de la extensión: movilidad, redes y egresados (Consejo Nacional de Acreditación, 2010).

Finalmente, en los lineamientos para la acreditación institucional, dentro del factor pertinencia e impacto social, solo uno de los aspectos hace alusión directa a la internacionalización de la extensión: aportes de los posgrados de la institución al estudio y a la solución de problemas regionales, nacionales e internacionales. (Consejo Nacional de Acreditación, 2006: 46).

Lo anterior muestra que en la legislación, normatividad y políticas básicas de la educación superior hay estrategias que favorecen la internacionalización de la extensión, desde actividades básicas como la cooperación, la movilidad, las alianzas, las redes, las misiones y la promoción de las IES en el exterior.

Haciendo una comparación entre la políticas públicas revisadas y las manifestaciones de la extensión desde la perspectiva de la internacionalización presentadas en la Tabla 9.3, se observa que diversas manifestaciones sobrepasan el radio de acción del sector de la educación, ya que provienen del ámbito de las relaciones internacionales, de la gestión cultural y artística, de la exportación de servicios, y de la gestión de la ciencia y la tecnología, entre otros. Para la internacionalización de la extensión se requiere una articulación de todas estas políticas y de los esfuerzos de diferentes sectores y organismos nacionales.

Manifestaciones de la internacionalización de la extensión en las IES en Colombia

Colombia cuenta con algunos estudios diagnóstico sobre la internacionalización de la educación superior. El último de ellos fue el realizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la campaña Colombia Challenge Your Knowledge en el año 2013 (MEN & CCYK, 2013). Con relación a la internacionalización de la extensión y teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, se destaca de este estudio:

- De las veinte manifestaciones identificadas en la Tabla 9.3 de este capítulo, once se incluyeron en el estudio.³ Se trata de actividades divulgativas, movilidad en diferentes modalidades, proyectos de cooperación, redes, alianzas y venta de servicios de asesoría y consultoría, principalmente. Estas son actividades básicas, que requieren poco valor agregado en términos de conocimiento y que se pueden realizar con poca inversión de recursos.
- En el Módulo 6 del estudio realizado por MEN y CCYK se solicitó a las IES asociar un listado de actividades de internacionalización a la concepción de extensión expresada en su misión, visión o plan educativo institucional. Los resultados muestran que se identifica la extensión principalmente con proyectos comunitarios, egresados, consultoría, prácticas estudiantiles, educación continua y licitaciones (MEN & CCYK, 2013: 110).

³ Las 11 manifestaciones que aparecen en la Tabla 9.3 y que fueron preguntadas en la encuesta aplicada por el estudio de MEN y CCYK son: actividades de fomento a la interculturalidad (pregunta 50); actividades de promoción, comunicación y difusión de la institución a nivel internacional (pregunta 33); actividades de voluntariado internacional (pregunta 15); alianzas y vinculación a redes internacionales (pregunta 18); campus satélites, franquicias, sedes, sucursales y otros (pregunta 57); oferta nacional de programas académicos en conjunto con IES del exterior (pregunta 77.1.1); impacto y presencia de los egresados en el entorno internacional (preguntas 12, 13, 14, 21-32); prácticas universitarias internacionales de los estudiantes (pregunta 79); proyectos de cooperación internacional para el desarrollo (pregunta 76); servicios internacionales de asesoría y consultoría (pregunta 78); y acreditación internacional de programas académicos (pregunta 53.1).

- A la pregunta del estudio sobre los cuatro modos de exportación de servicios educativos definidos por el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS), la frecuencia de respuesta más baja de las IES (7%) fue para el modo de “enclaves internacionales”. Este modo de exportación ocurre cuando un proveedor establece presencia en el territorio de otro miembro, mediante la adquisición en propiedad o arrendamiento de locales, con el fin de suministrar un servicio, como el caso de las franquicias, campus satélites. Esto muestra que hay algunas instituciones que ya empiezan a practicar una internacionalización de la extensión más cualificada. Así mismo, el modo “suministro transfronterizo” recibió un 33% de la frecuencia de las respuestas dadas por 116 instituciones. Este modo consiste en la prestación de un servicio que traspasa las fronteras y no requiere el desplazamiento físico del consumidor (MEN & CCYK, 2013: 93).
- Entre las causas restrictivas para realizar prácticas que requieren una gestión especializada en la internacionalización de la extensión, como son las licitaciones internacionales, se encuentran los requisitos legales, las barreras de idioma, la competitividad en costos y llama especialmente la atención los obstáculos administrativos encontrados en la misma IES.
- Los resultados del estudio muestran que el 6% de las unidades de internacionalización depende de la vicerrectoría de extensión o la instancia que ejerce sus funciones (MEN & CCYK, 2013: 20). La mayoría de unidades cuenta con una sola persona para desarrollar las funciones en la unidad de internacionalización. En las instituciones en donde se cuenta con más de una persona, ellas se dedican a diferentes áreas temáticas, la mayoría relacionada con la extensión: realización de eventos, cooperación internacional, gestión de apoyos financieros, egresados (MEN & CCYK, 2013: 21-22).

En síntesis, se puede afirmar que las IES realizan actividades de internacionalización de la extensión universitaria centradas en prácticas tradicionales, que requieren poco valor agregado y limitada exigencia de recursos. Varias de ellas asociadas más a la internacionalización de la docencia que a la extensión.

Conclusiones

En este capítulo se ha hecho un recuento del origen, las definiciones y las manifestaciones de la extensión en la educación superior, los conceptos y maneras de operar de la internacionalización de la extensión, las normas y políticas relacionadas con la extensión en el país y los resultados del último estudio de internacionalización de la educación superior en Colombia desarrollado por MEN y CCYK.

La extensión como función sustantiva, nace con posterioridad a las funciones de docencia e investigación, evolucionando en una variedad de enfoques y maneras

de manifestarse, siendo su esencia la de integrarse como parte de la sociedad. Derivadas de estas definiciones, se encuentran múltiples maneras de operar la función de extensión, destacándose las estrategias de difusión y transmisión del conocimiento, los proyectos de cooperación con el entorno, los servicios ofertados por las instituciones en el medio, los impactos y los reconocimientos externos.

Estas manifestaciones coinciden de manera general con las manifestaciones que se encuentran en la literatura sobre la internacionalización de la extensión. En Colombia la gestión de la internacionalización de la extensión en las instituciones de educación superior se concentra en prácticas tradicionales, sencillas de gestionar, de baja asignación de recursos y poco valor agregado. En este mismo sentido, la legislación, la normatividad y la política básica de la educación superior relacionadas con la internacionalización de la extensión, se enfocan en actividades básicas como la cooperación, la movilidad, las alianzas, las redes, las misiones y la promoción de las IES en el exterior.

Cuando se estudia la extensión desde su dependencia de las funciones de docencia e investigación o cuando se estudia la internacionalización de la extensión como parte de la naturaleza de lo universitario, se pueden sumar otras manifestaciones tan variadas y complejas como la investigación-acción, la reputación internacional de la institución, la cooperación con los principales organismos de cooperación internacional, la ubicación de los egresados en empresas de nivel mundial y la producción académica y científica, incluyendo patentes.

Para la internacionalización de la extensión, además de la articulación de políticas y esfuerzos de los actores relacionados con la educación superior, se requiere de la unión de diferentes sectores y organismos nacionales relacionados con el comercio exterior, las relaciones exteriores, la ciencia y la tecnología, así como de estrategias para el fomento, el apoyo y la cualificación de esta función.

Referencias

- Aponte, C., de Burgos, D., de Medina, V., Hoyos, C., Rodríguez, C., & Rodríguez, M. (2002). *Guía para la internacionalización de las instituciones de educación superior de Colombia*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Aponte, C., Krausova, E., Jaramillo, I., de Toro, Á., & Pinzón, N. (2003). *Hacia la internacionalización de la universidad con sentido propio*. Asociación Colombiana de Universidades- Ascun. Bogotá: ASCUN.
- Aponte, C. (2008). *Propuesta de indicadores de evaluación de la función de proyección social/ extensión universistaria/ interacción en la educación superior*. Asociación Colombiana de Universidades-Ascun. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades.

- Beerkens, E., Brandenburg, U., Evers, N., Van Gaalen, A., Leichenring, H., & Zimmermann, V. (2010). *Indicator Projects on Internationalisation: approaches, methods and findings*. European Commission.
- Congreso de la República (1992). Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la educación superior, Pub. L. No. 30. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República. Ley 749 del 2002 por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones, Pub. L. No. 749 (2002). Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85847_archivo_pdf.pdf
- Consejo Nacional de Acreditación. (2006). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2010). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas académicos*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- De Wit, H., Jaramillo, I., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (2005). *Educación superior en América Latina: la dimensión internacional*. Bogotá: Banco Mundial.
- Gacel-Ávila, J. (1999). *Internacionalización de la educación superior en América Latina: reflexiones y lineamientos*. Guadalajara: Organización Universitaria Interamericana; Ampei; Ford Foundation.
- Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- López, M. L. (2011). La demandada en extensión universitaria como problema metodológico.
- McKinnon, K., S.H., W., & David, D. (2003). *Benchmarking en el sistema universitario*. (H. Coronado, Trans.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Fomento a la internacionalización de la educación superior. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-307859.html>
- MEN & CCYK. (2013). *Informe Final Proyecto. Estudio sobre la internacionalización de la educación superior en Colombia y modernización de indicadores de internaciona-*

lización del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Anexo 4. Informe análisis exploratorio de la encuesta. (Anexo) (p. 125). Bogotá.

- Múnera, A. (2010). Algunos referentes para delinear la relación universidad-sociedad. En: Documentos estudios de base sobre la ley 30 de 1992 (pp. 13-38). Bogotá: ASCUN.
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1295 de 2010 por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior (2010). Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- Ortíz, M., & Morales, M. (2011). *La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias.* (U. d. Sabana, Ed.) *Educación y Educadores* , 14 (2). (pp.349-366).
- Rodríguez de Mello, R. (2009). Sobre investigación y extensión universitaria: relación entre concepciones y metodologías. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* , 8 (15). (pp. 87-102).
- Rodríguez Pinto, C., Cardoso Arango, X., & 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.areandina.edu.co/contenidos/medios_portal/n-internacionalizacion/documentos-internacionalizacion/Estado-del-arte-de-la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-en-Colombia.pdf
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial.* Washington D.C.: Banco Mundial.
- Sebastián, J. (2011). Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades. *Universidades* , LXI (51). (pp. 3-16).
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación* (43/3), (pp.1-7).
- Sifuentes, A., & Benavides, S. (2011). *El proceso de extensión universitaria: un análisis desde la perspectiva teórica.* *Actualidad Contable Faces* , 14 (23). (pp.118-133).
- Thorn, K., & Soo, M. (2006). *Latin American universities and the third mission: trends, challenges and policy options.* World Bank. Washington: World Bank.



CAPÍTULO 10

Elementos para la construcción de una política pública de internacionalización de la educación superior

Natalia Jaramillo Manjarrés¹

Claudia Aponte González²

Introducción

La publicación “Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia”, busca enriquecer la discusión en el país en torno a la necesidad de una política pública en la materia. Mientras los capítulos precedentes presentan un análisis del contexto colombiano desde la perspectiva de sus autores, este artículo recoge elementos destacados de sus aportes, para dejar así planteadas algunas consideraciones que deberán tenerse en cuenta para la construcción de una política nacional de internacionalización.

Los diferentes capítulos que conforman esta publicación describen problemáticas y situaciones sobre manifestaciones de la internacionalización de la educación superior, como lo son la movilidad académica, la internacionalización del currículo, la internacionalización de la extensión, la internacionalización de la investigación; así como planteamientos acerca de la situación de Colombia en la dinámica global de la internacionalización, los avances y los retos del sector educativo colombiano y la calidad como un supuesto para internacionalizar las instituciones de educación superior (IES).

Los autores de los capítulos, quienes cuentan con experticia académica y en gestión de procesos de internacionalización, a nivel nacional e internacional, presentan diferentes perspectivas y coinciden en el hecho de que el país aún no cuenta con una política pública que garantice una verdadera inserción del sistema de educación superior colombiano en el contexto internacional y que

¹ Jefe Oficina de Cooperación y Asuntos Internacionales, Ministerio de Educación Nacional

² Consultora en Educación Internacional

fomente la dimensión internacional al interior de las instituciones. Es así que en este capítulo se sistematizan las conclusiones de los autores con un enfoque prospectivo para la construcción de esa política.

Como se menciona en el Capítulo 1 de esta publicación, el Diálogo Nacional por la Educación Superior es un punto de partida, ya que la internacionalización se ha ubicado como uno de los temas prioritarios. El resultado de este proceso, “Acuerdo por lo Superior 2034” (Consejo Nacional de Educación Superior -CESU, 2014) se constituye en un importante insumo acerca de las necesidades reales y actuales de la gestión de la internacionalización de las IES.

No obstante, se requiere profundizar en los temas que fueron señalados en el documento y abordar otras problemáticas no incluidas, también relacionadas con la gestión de la internacionalización desde las IES, como se ha expuesto en el Capítulo 4 de esta publicación. Entre estos temas se pueden señalar: las decisiones sobre la formación del talento humano del país para los cambios futuros, la agenda del país para cooperar a nivel internacional en materia de transferencia del conocimiento, el aporte nacional a los desafíos mundiales y la vinculación de las iniciativas de internacionalización a las agendas regionales.

Es evidente que Colombia ha logrado importantes avances en materia de internacionalización en los últimos años y que se cuenta con bases significativas para consolidar una política pública. Existe en el país, lo que podemos denominar una “cultura de internacionalización”, que se evidencia en la convergencia de propuestas institucionales de orden gubernamental y el creciente interés que han puesto las IES en este tema.

La construcción de una política de internacionalización de la educación superior deberá entonces, no solo contemplar la diversidad de enfoques en las acciones de los actores nacionales de la internacionalización (Hudzik, 2011) sino que requiere de un proceso de análisis del estado de la educación superior, el contexto socio-económico del país (Cross, Mhlanga, & Ojo, 2011) y las tendencias globales; así como una revisión de los retos del sistema en materia de calidad, gestión y uso de los sistemas de información, producción científica e investigativa, competencias en lenguas extranjeras, fortalecimiento de las IES y flexibilización normativa, entre otros.

Estos elementos deberán motivar la definición de criterios para la construcción de la política pública de internacionalización. Una vez revisados los argumentos y los aportes de los autores de la presente publicación, se han encontrado unos aspectos críticos comunes, que deberán ser priorizados en la construcción de esta política pública. Estos elementos coincidentes, que agrupamos como criterios, se relacionan con:

1) la necesidad de la política pública de responder y contribuir a la construcción de un proyecto de país, en alineación con la legislación, las normas y la política nacional (criterio de identidad); 2) el reto de articular las iniciativas y estrategias de los diferentes actores y aunar esfuerzos para favorecer la internacionalización del sistema de educación superior (criterio de institucionalidad); 3) el reconocimiento de los avances y desafíos del país por mejorar su imagen en el exterior, por visibilizar las fortalezas del sistema de educación superior y por garantizar una oferta educativa de calidad (criterio de visibilidad); 4) el desafío de transformar el sistema educativo a partir del reconocimiento de las prácticas exitosas de otros países e instituciones de educación superior, y de revisar los mecanismos internos para sistematizar, visibilizar y evaluar los avances de la internacionalización en el país (criterio de referenciación); 5) la necesidad de dar continuidad y ampliar el alcance de los programas e iniciativas que se vienen adelantado para fomentar la internacionalización de la educación superior (criterio de sostenibilidad)

A continuación se ofrece una mayor descripción de estos criterios, y esperamos que sirvan a futuro para orientar la discusión sobre la política pública de internacionalización de la educación superior en Colombia.

Identidad

Consolidar una política de internacionalización de la educación superior para Colombia requiere de elementos de política pública que respondan a la construcción de un proyecto de país, a partir de la Constitución Política de 1991, y de las políticas generales de educación, ciencia y tecnología, competitividad, relaciones exteriores y transformación productiva. Con la Constitución Política de 1991 y la creación del estado social de derecho se establecieron principios de identidad democrática de la nación, en el marco de los cuales se estructuran estrategias nacionales en todos los sectores, con el fin de promover “la internacionalización de las relaciones políticas, económicas, sociales y ecológicas sobre bases de equidad, reciprocidad y conveniencia nacional” (Presidencia de la República, 1991: Artículo 226 del capítulo VIII).

Recientemente han surgido visiones prospectivas que deberán orientar la política de internacionalización del país, formuladas en documentos como “2019 Centenario Visión Colombia II”, que busca consolidar un modelo político y socioeconómico para el país, donde la política nacional en materia de internacionalización de la educación superior debe propender por “aceptar códigos internacionales de buenas prácticas, y establecer convenios para el reconocimiento en Colombia de las agencias internacionales de acreditación y viceversa [...] además de garantizar la oferta de programas en el exterior por parte de las IES nacionales” (Presidencia de la República & Departamento Nacional de Planeación, 2005: 44).

Por otro lado, el documento “Visión 2032” (Departamento Nacional de Planeación -DNP, 2008) establece una política de competitividad y productividad para el país, buscando posicionar a Colombia como uno de los tres países más competitivos de América Latina. Esta política contempla programas y acciones relacionados con la internacionalización de la educación, la ciencia y la tecnología como: la formación de investigadores de alto nivel a nivel nacional e internacional, el fomento a la movilidad de investigadores, la vinculación a redes internacionales, la proyección internacional de la ciencia, tecnología e innovación, la internacionalización de la educación superior, el bilingüismo y los espacios transnacionales para el proceso de globalización de la ciencia y la educación.

Paralelamente, a corto plazo, los Planes de Desarrollo se constituyen en una hoja de ruta para el país y en elementos a tener en cuenta para una política pública de internacionalización de la educación superior. Particularmente el “Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: Prosperidad para Todos”, ha definido acciones claras para garantizar el crecimiento sostenido, la igualdad de oportunidades y la consolidación de la paz, a través de la innovación científica y productiva, el buen gobierno y la sostenibilidad ambiental, con el fin de contribuir al objetivo nacional de posicionamiento del país en el contexto internacional.

En materia de internacionalización de la educación superior, dicho Plan establece que se fomentarán los procesos de internacionalización de la educación superior mediante la movilidad académica y profesional, con el fin de posicionar internacionalmente el sistema de aseguramiento de la calidad, a través de acuerdos de reconocimiento mutuo de títulos (ARM) y de la acreditación internacional del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (DNP, 2010).

Este propósito se suma a lo consagrado en la “Política Educativa 2010-2014: Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad”, donde se concibe a la internacionalización como un supuesto para promover la innovación y pertinencia de la educación superior. Además se plantea un objetivo de política relacionado con la inserción de la educación superior colombiana en el contexto internacional, manteniendo condiciones de calidad y pertinencia, (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010) y definiendo tres líneas estratégicas: promoción académica del país, fortalecimiento institucional y establecimiento de mecanismos para la internacionalización.³ Estas acciones se suman al propósito expresado por el Presidente Juan Manuel Santos, en el discurso que pronunció tras conocer los resultados de las elecciones, de convertir a Colombia en el país más educado de América Latina para el 2025.

³ Consultar publicación: *Fomento a la internacionalización de la educación superior: aprendizajes desde la experiencia de Colombia (2014)*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-342477.html>

La construcción de la política de internacionalización en el marco de los instrumentos de política pública antes mencionados, también sugiere una revisión de la política exterior colombiana, que aún requiere de un mayor énfasis en los temas educativos y científicos; así como de la apertura de oportunidades y opciones para el sector educativo.⁴

En articulación con las políticas nacionales, el “Acuerdo por lo Superior 2034” es el ejercicio más reciente que identifica las limitaciones (problemas nodales) que enfrenta el sistema de educación superior en materia de internacionalización, e intenta definir, de manera general, fórmulas para avanzar en este proceso (CESU, 2014). Los artículos que integran este libro son una contribución a los debates generados por el Diálogo Nacional por la Educación Superior y buscan contribuir al proceso de construcción de la política nacional de internacionalización de la educación superior.

Esta sección se ha enfocado en los aspectos de la identidad nacional que se desprenden de la política pública. Esto no quiere decir que la internacionalización de la educación superior no esté también ligada a otros elementos identitarios. En la construcción de la política de internacionalización, también deberá entrar en discusión la vocación de la internacionalización para favorecer la comprensión contextual de la cultura, incluyendo los contextos políticos y sociales (Deardorff, De Witt, Heyl, & Adams, 2012).

Institucionalidad

En términos de política pública, la institucionalidad implica la cooperación de numerosos actores e instrumentos y requiere de la articulación interinstitucional, la articulación público-privada y la articulación nación-región (Consejo Nacional de Competitividad, 2014). La política pública de internacionalización no puede ser ajena a esto y deberá contribuir a la construcción de la institucionalidad, no solo por la diversidad de actores y sectores que involucra, sino por su vocación de herramienta para el direccionamiento y sostenibilidad de la internacionalización de la educación superior en el país.

El proceso de internacionalización de la educación superior en Colombia se ha desarrollado en el marco de una notoria diversidad de esfuerzos, acciones, enfoques de políticas institucionales y una variedad en el direccionamiento de la inversión de los recursos. Ante esta situación, una política pública de educación

⁴ En el marco de la política exterior el Ministerio de Relaciones Exteriores definió el Plan de Promoción de Colombia en el Exterior, a partir del cual la diplomacia cultural se convierte en la estrategia para usar la cultura, la educación y el deporte como herramientas de la política exterior, para el enriquecimiento de las relaciones internacionales y el posicionamiento de Colombia en el contexto internacional. Para conocer más del plan, puede consultar el sitio: <http://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/informe-ejecutivo-2013-plan-promocion-colombia-externior.pdf>

superior en materia de internacionalización debería no sólo asumir el desafío de capitalizar las coincidencias y articular las visiones y estrategias de los diferentes actores, sino alcanzar una unificación de conceptos para definir una apuesta de país a la que se sumen tanto las IES como otros actores. Dicha apuesta debe guardar coherencia con los aspectos de la política nacional discutidos en la sección anterior.

El sector reconoce la existencia de políticas institucionales para el fomento de la internacionalización, como se evidencia en el Capítulo 4 de esta publicación, escrito por directores de oficinas de relaciones internacionales de algunas IES colombianas. Sin embargo, como se afirma en el documento “Evaluación de Políticas Nacionales de Educación: la Educación en Colombia”: “Colombia aún tiene retos importantes para consolidar una propuesta sólida, integral y coherente para la internacionalización de su sistema de educación superior” (OCDE & Banco Mundial, 2012: 230).

Un análisis del contexto también revela que existen iniciativas, proyectos y programas promovidos por instituciones de carácter nacional en favor de la internacionalización del sistema de educación superior colombiano.⁵ Estas iniciativas y políticas institucionales, dictadas principalmente por el Ministerio de Educación, Icetex, Colciencias y SENA, coinciden en promover la educación superior, la ciencia, tecnología e innovación, el fortalecimiento a las capacidades del sector y la priorización de cooperación con los países latinoamericanos. Estas iniciativas plantean la necesidad de una mayor articulación en su ejecución y en la gestión de la información que realizan sobre los procesos de internacionalización.

La necesidad de garantizar una mayor articulación ha motivado la iniciativa de crear una agencia para la internacionalización de la educación superior en Colombia. Entre las razones para promover este debate se encuentran: la necesidad de lograr una mayor articulación entre los diferentes actores, la importancia de concentrar la oferta educativa para estudiantes internacionales, y la necesidad de contar con una instancia unificada de promoción del país como destino educativo (CESU, 2014)

Como respuesta preliminar a esta necesidad, se han venido consolidando importantes iniciativas de trabajo coordinado entre las IES y entidades de gobierno como el MEN, el Ministerio de Relaciones Exteriores, Icetex, Colciencias, el CNA, la Agencia Presidencial de Cooperación Internacional y Marca País. Aunque estos

⁵ Estas acciones se vienen desarrollando en el marco de una política institucional. El Ministerio de Educación, dentro de la política de pertinencia ha ejecutado el proyecto de fomento a la internacionalización de la educación superior. Colciencias ha diseñado una estrategia de internacionalización para la proyección internacional de la ciencia, la tecnología y la innovación colombianas. El Icetex, viene implementando un portafolio de servicios orientados a la internacionalización de las actividades académicas, a través del fomento de los procesos de movilidad, y el fortalecimiento de las acciones docentes e investigativas. El SENA se ha propuesto la gestión de la internacionalización en ámbitos tecnológicos, académicos y de transferencia de conocimiento para el mejoramiento de los procesos de enseñanza.

ejercicios han logrado resultados importantes⁶, que demuestran que es posible la articulación, aún se requiere garantizar la sostenibilidad de este trabajo conjunto y ampliar su alcance a temas que trasciendan la promoción de Colombia como destino académico, y la gestión de fondos y mecanismos de movilidad para colombianos y extranjeros.

Tal vez el ejemplo más destacado de articulación en los últimos años, lo constituye el programa de acompañamiento a la internacionalización de las instituciones de educación superior, impulsado entre 2009 y 2013 por el MEN, que implica un trabajo conjunto entre el Gobierno Nacional y las IES. Además de generar capacidad en el sector y una conciencia sobre la importancia de establecer políticas, planes de acción y mecanismos de seguimiento a nivel de las IES, el Programa abrió nuevos espacios para consolidar otras iniciativas como la Conferencia Latinoamericana y del Caribe para la Internacionalización de la Educación Superior (Lachec, por sus siglas en inglés).⁷

La articulación de estrategias e iniciativas en torno a la internacionalización de la educación superior del país, requiere revisar el objetivo de la misma y sus prioridades como política pública. Es necesario discutir la “razón de ser” de una política de internacionalización, alrededor de preguntas como: ¿Internacionalización para el posicionamiento internacional? ¿Internacionalización para mejorar la calidad de la educación superior? ¿Internacionalización para formación de talento humano calificado y la competitividad del país? ¿Internacionalización para fortalecer el componente multicultural de la enseñanza?

A nivel internacional, existen ejemplos de mecanismos de coordinación de internacionalización que pueden servir de referencia a Colombia. Tal es el caso del camino recorrido por agencias como DAAD (Alemania), Nuffic (Países Bajos), Universidad.es (España) y Campus France (Francia). Como se mencionó anteriormente, si bien Colombia no cuenta con una instancia equiparable a este tipo de agencias, los síntomas de articulación que se ha dado en los últimos años se constituyen en una base para esto.

Por otro lado, a nivel nacional existen mecanismos de articulación que también podrían enseñar lecciones sobre coordinación interinstitucional. Tal es el caso de las denominadas comisiones intersectoriales, que consagra el artículo 45 de la Ley 489 de 1998, establecidas para la coordinación de la ejecución de funciones y servicios públicos entre diferentes sectores administrativos. Estas comisiones se crean a través de decreto presidencial y algunas de ellas representan un mecanismo de

6 Como los alcanzados a través de las Misiones Académicas para la Promoción de la Educación Superior MAPES, y la participación en Ferias Internacionales de Educación, consultar más sobre estas estrategias en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-342477.html>

7 Lachec es una iniciativa de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI), que cuenta con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional y otros actores del sector. Para mayor información se sugiere consultar la publicación “Fomento a la internacionalización de la educación superior: aprendizajes desde la experiencia de Colombia”, la cual puede descargarse en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-342477.html>

articulación eficiente. Algunos ejemplos exitosos son la Comisión Intersectorial de Talento Humano en Salud y la Comisión Intersectorial de Primera Infancia.

Como aporte a la discusión sobre qué tipo de instancia coordinadora requeriría Colombia, es importante tener en cuenta que, una comisión intersectorial para la internacionalización de la educación superior no sustituiría la idea de una agencia de promoción de la educación superior en el exterior. La figura de la comisión intersectorial puede convertirse en un mecanismo de fácil implementación y en un primer paso para avanzar en la articulación institucional y la definición de una agenda común. Esta iniciativa podría derivar a futuro en una agencia o entidad que cuente con autonomía administrativa, presupuesto propio y otros elementos que seguramente potenciarán el impacto de las acciones comunes.

Cualquiera que sea el modelo que se adopte, deberá encargarse, entre otras, de la promoción de la educación superior colombiana, la generación y análisis de información relevante, la definición y unificación de lineamientos para la política nacional de fomento y de financiación de la movilidad académica, la política de promoción de Colombia como destino educativo, y la promoción de relaciones de colaboración entre las IES colombianas y sus pares en el exterior.

Visibilidad

No es posible proyectar el futuro de la internacionalización de la educación superior en Colombia sin tener en cuenta el criterio de visibilidad. Ello se puede lograr teniendo en cuenta tres aspectos: el mejoramiento de la imagen de Colombia en el exterior, la urgencia de promover de manera intencionada la educación superior colombiana en el exterior, y la necesidad de garantizar criterios de calidad y pertinencia de la oferta educativa. Las acciones adelantadas en esta materia son recientes, pues la apertura del país al mundo ha venido ganando terreno apenas hace algunas décadas, y el tema educativo fue apenas incorporado de manera intencionada dentro de la agenda internacional de Colombia en el año 2010.

El concepto de Colombia como destino educativo está relacionado con la visibilidad y posicionamiento general del país. En los últimos años, se han adelantado importantes esfuerzos para consolidar a Colombia como un destino para la inversión extranjera, el turismo y la educación superior. En los primeros dos factores se han visto avances importantes⁸. En la educación superior también se

⁸ En el año 2012 la entrada de extranjeros a Colombia aumentó en al menos un 7% en relación con el 2011. Mayor información al respecto puede ser consultada en: http://www.colombiatrade.com.co/sites/default/files/informe_proexport_turismo_extranjero_en_colombia_a_diciembre_2012_final.pdf Por otra parte, la inversión extranjera directa en Colombia ha aumentado más de nueve veces en los últimos diez años. Al finalizar el año 2013, dicha inversión alcanzó los US\$16.772 millones. Mayor información al respecto puede consultarse en: http://www.inviertaencolombia.com.co/images/Reporte_Trimestral_de_Inversion_Extranjera_Directa_en_Colombia.pdf

aprecia una tendencia positiva, reflejada particularmente en las cifras de movilidad académica⁹.

La promoción ha estado acompañada de estrategias de marca país como “Colombia es Pasión”, con su slogan: “Colombia, el riesgo es que te quieras quedar”, y la reciente campaña de “La Respuesta es Colombia”, que busca posicionar al país en diferentes sectores, a través de la divulgación de hechos destacados. El eje de este último proyecto es la megadiversidad colombiana, que está asociada a la idea de que Colombia es un país con infinitas posibilidades, con la capacidad de ofrecer al mundo talento o capital humano, inversión, diversidad cultural, paisajes variados y competitividad.

En materia educativa se han adelantado iniciativas como las Misiones de Diplomacia Educativa, impulsadas por el ICFES entre 2002 y 2003, y en los últimos años las Misiones Académicas para la Promoción de la Educación Superior (MAPES) de Colombia en el exterior, adelantadas por los Ministerios de Educación y Relaciones Exteriores, para promover a Colombia como destino educativo.¹⁰ También se destacan las iniciativas lideradas por la campaña *Colombia Challenge Your Knowledge*¹¹ (CCYK), y la reciente alianza entre el Gobierno Nacional y las IES, presentada por primera vez en la feria internacional NAFSA 2014, realizada en la ciudad de San Diego, California, cuyo fin es promover la educación superior colombiana de manera unificada y en el marco de la propuesta de Marca País.¹²

Más allá de la estrategia de visibilidad y posicionamiento de Colombia como destino educativo, se deben adelantar en el país discusiones sobre la importancia de garantizar una oferta educativa de calidad, con programas académicos que respondan a estándares y características internacionales, contextualizados con la realidad nacional y sin pretender replicar o copiar programas académicos de otros sistemas educativos (ver Capítulo 6 de esta publicación). Igualmente debe existir una oferta académica de las IES con costos más competitivos, con mayor valor agregado, que utilice estrategias de promoción y mercadeo más especializadas, y que modernice los trámites administrativos al interior de las IES (ver Capítulo 9 de esta publicación).

⁹ Se destaca el incremento de extranjeros que ingresan a Colombia en los últimos años. Entre los años 2007 y 2012 se observa un incremento en la entrada de extranjeros, pasando de 1.208.736 a 1.698.366. De estos registros, entre el año 2007 y el año 2013, el Ministerio de Relaciones Exteriores procesó 17.558 solicitudes de visas temporales para estudiante, lo cual permite evidenciar un incremento del 9,78% en el número de solicitudes pasando del 8,83% (1.551) en el 2007 a un 18,20% (3.269) en el 2013. Cifras proporcionadas por el Ministerio de Relaciones Exteriores, Migración Colombia, y la plataforma de datos Platinum. Información disponible en: <http://www.migracioncolombia.gov.co/index.php/informes-y-estadisticas/boletin-migratorio.html>

¹⁰ Puede consultarse información más detallada sobre esta iniciativa en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-articulo-342477.html>

¹¹ La campaña *Colombia Challenge Your Knowledge* viene adelantado desde el año 2009 una iniciativa para promover a Colombia como destino educativo. Más información al respecto puede consultarse en: <http://www.challengeyourknowledge.edu.co/>

¹² Iniciativa liderada por el Ministerio de Educación, Marca País, Icetex, SENA Colciencias y el Instituto Caro y Cuervo, con el objetivo de promover internacionalmente a Colombia como destino académico y de cooperación científica. Constituida por una red de 18 universidades colombianas, todas con acreditación de alta calidad.

Otro aspecto a reflexionar tiene que ver con la promoción de normas migratorias amigables a los extranjeros y de beneficios para los extranjeros que ingresan al país con propósitos educativos, particularmente los que son altamente calificados (CESU, 2014). Como lo menciona De Wit (ver Capítulo 5 de esta publicación), los países se encuentran en una competencia por atraer estudiantes internacionales y Colombia deberá decidir si será parte de esta dinámica. Así mismo, el país necesita definir estrategias para fomentar el retorno del talento humano calificado que se encuentra en el exterior. Se destaca en este último punto la reciente iniciativa de Golciencias: “Es Tiempo de Volver”.¹³

De la misma forma, vale la pena mencionar otros retos para el posicionamiento de Colombia en materia de internacionalización, que se deben asumir desde la política exterior, como es el caso de la flexibilización de normas migratorias, la gestión de acuerdos para facilitar visas para colombianos, y el obstáculo del *travel warning*, aspectos que históricamente se han constituido en restricciones para el fomento de la movilidad académica.

Referenciación

No es posible hacer seguimiento al estado de avance de la internacionalización, al impacto de las políticas gubernamentales y a la solidez de las políticas e iniciativas adelantadas por las IES, si el proceso de internacionalización no incorpora la dinámica de la medición como un componente transversal. Esto implica reconocer y estudiar los mecanismos de referencia que existen tanto a nivel local como internacional.

Mientras otros de los problemas identificados en este capítulo se pueden afrontar desde la política nacional, para el criterio de referenciación es importante analizar la madurez de internacionalización en el sistema de educación superior, desde el ámbito de las IES. La internacionalización implica la evaluación continua de la calidad de la oferta educativa y de las IES, de la solidez de sus políticas institucionales y de la gestión de la información.

Se mencionan a continuación algunos modelos que materializan la medición del desempeño de las IES y están relacionados con la internacionalización de la educación superior: *rankings* internacionales, acreditación de alta calidad, sistemas nacionales de información y evaluación internacional de estudiantes.

¹³ Más información sobre el programa “Es Tiempo de Volver” puede consultarse en: <http://estimpodevolver.com/es/index.asp>

Rankings internacionales

Desde hace ya varios años las IES colombianas le han venido dando importancia a los *rankings* internacionales, y los incorporan dentro de sus estrategias de promoción, visibilidad y comunicación. Si bien existen algunos *rankings* donde ya se ven reflejadas instituciones colombianas, aun es incipiente su participación en estas clasificaciones.

A manera de ejemplo, en el *Ranking* de Shangai, que referencia a 1.000 universidades de todas partes del mundo para seleccionar a las 500 mejores¹⁴, no aparecen IES colombianas. Por otro lado, algunas universidades del país han logrado reconocimiento en el *QS World University Ranking*, en el que ya se encuentran incluidas la Universidad de los Andes (puesto 335) y la Universidad Nacional de Colombia (puesto 381). A nivel de países latinoamericanos, este mismo *ranking* referencia a cinco universidades colombianas entre las primeras cincuenta: la Universidad de los Andes (puesto 5), la Universidad Nacional de Colombia (puesto 14), la Universidad de Antioquia (puesto 23), la Pontificia Universidad Javeriana (puesto 31); y la Universidad del Rosario (puesto 42).¹⁵

En este mismo sentido, entidades como Colfuturo y Colciencias¹⁶ han comenzado a incorporar la posición de las universidades extranjeras en los *rankings* internacionales dentro de sus criterios de adjudicación de créditos y becas. Así mismo consideran otros criterios como la acreditación, los niveles de publicación y los recursos invertidos en proyectos de investigación.

Si bien la apuesta por clasificar en un *ranking* internacional depende de la autonomía universitaria y la visión que tengan las IES al respecto, el proceso de construcción de la política de internacionalización de la educación superior para Colombia deberá definir en el componente de posicionamiento internacional, si se dará prioridad a la creación de estrategias intencionadas que permitan ubicar a las IES colombianas en estas clasificaciones internacionales.

¹⁴ El *Ranking* de Shangai utiliza 6 indicadores: 1) egresados de la institución que han ganado Premios Nobel y premios por grandes descubrimientos en matemáticas (*Fields Medals*); 2) personal administrativo o directivo de la institución que ha ganado Premios Nobel y premios por grandes descubrimientos en matemáticas (*Fields Medals*); 3) investigadores más citados en 21 áreas del conocimiento; 4) artículos publicados en *Nature and Science*; 5) artículos indexados en el *Science Citation Index* expandido y en el *Social Sciences Citation Index*; 6) desempeño académico per capita según el tamaño de la institución.

¹⁵ El *QS World University Ranking* se estableció en el 2004 y mide a más de 2.500 universidades a nivel mundial, referenciando a 800 universidades para seleccionar a las 400 mejores. Este *ranking* también cuenta con una versión especial para América Latina, donde se incluyen criterios basados en una metodología diferenciada: reputación académica, reputación de los profesores, estudiantes, citas por artículo, artículos por facultad, y profesores con título de doctorado.

¹⁶ A través de Colfuturo, Colciencias viene otorgando becas para formación avanzada de colombianos en el exterior. Colfuturo ha establecido un importante sistema de evaluación de programas a los que aspiran los candidatos, el cual toma en cuenta la participación de instituciones y programas en rangos internacionales.

La acreditación como medio de referenciación

A nivel local existen otros mecanismos de referenciación como la acreditación de alta calidad liderada por el CNA. Como se menciona en el Capítulo 3 de esta publicación, dicho mecanismo de acreditación ya tiene incorporado el componente de internacionalización entre los criterios de evaluación institucional. En estos últimos años, la acreditación se ha convertido en una prioridad para las IES; entre 2011 y 2013 se recibieron 632 solicitudes de programas e instituciones para iniciar este proceso. En la actualidad, el sistema cuenta con 32 IES y 767 programas acreditados (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

La acreditación de alta calidad se relaciona con la internacionalización de dos formas, como un elemento diferencial, que facilita el posicionamiento de una IES con su contraparte en otro país, y como una forma de posicionamiento del país, por la calidad de su sistema de educación superior (ver Capítulo 3 de esta publicación). Un reflejo de este último punto son los ARM suscritos por Colombia en los últimos años.¹⁷

La acreditación de alta calidad también se ha convertido en una herramienta de promoción a nivel internacional. A este respecto, existen iniciativas como la adelantada por la campaña GCYK, constituida por 21 IES acreditadas, que han encontrado en la acreditación una forma de posicionamiento.

Sistemas de información

Otra forma de referenciación es la que surge de contar con un sistema de información. Colombia cuenta con información limitada sobre la gestión de la internacionalización, lo que hace aún más complejo la toma de decisiones de política en esta materia.

Actualmente el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) mide un conjunto de variables¹⁸ que se restringen a la movilidad académica y la suscripción de convenios por parte de las IES¹⁹. La medición únicamente de la movilidad académica no corresponde con las tendencias en internacionalización,

¹⁷ El Ministerio de Educación ha venido promoviendo la suscripción de acuerdos de reconocimiento mutuo de títulos con países priorizados en la política exterior o países que se constituyen como los principales destinos académicos de los colombianos. Entre 2010 y 2014, se suscribieron acuerdos con Chile, Ecuador, España, Mercosur y Portugal. Es de anotar que el acuerdo con España ya fue ratificado por el Congreso mediante Ley 1611 de 2013. (Ministerio de Educación Nacional, 2014). La suscripción de estos acuerdos implica un reconocimiento a la calidad del sistema de educación superior colombiano.

¹⁸ Las variables actualmente solicitadas por el sistema SNIES son: unidad organizacional de relaciones internacionales; programas ofrecidos en el exterior; estudiantes de IES colombianas en el exterior; estudiantes de IES extranjeras en programas no formales en IES colombianas; profesores o investigadores de IES colombianas en el exterior; profesores, investigadores y/o expertos de instituciones extranjeras en el país.

¹⁹ De acuerdo con informe de evaluación de políticas de Educación Superior de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, publicado en el 2012 se concluye que la internacionalización se reduce a la movilidad estudiantil y a la firma de acuerdos internacionales. (OCDE & Banco Mundial, 2012)

donde se tiene en cuenta un proceso integral en el que también aparecen conceptos como la internacionalización del currículo y de la investigación, la internacionalización en casa, y la incorporación de la dimensión intercultural e interdisciplinaria a la dinámica académica, entre otros²⁰.

La medición del número de convenios que suscribe cada IES no es un indicador que dé cuenta del grado de avance de la internacionalización a nivel institucional.²¹ Es muy común que las IES suscriban acuerdos que no se implementan o no tienen impacto favorable en el desarrollo de sus funciones sustantivas. Esto ya es evidente para el Ministerio de Educación que desde hace un año se encuentra en proceso de modernización de los indicadores del SNIES y de mejoramiento de su componente de internacionalización (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Es entonces fundamental mejorar la captura de información en el SNIES e incorporar nuevas variables que den cuenta de este proceso; así como generar una articulación entre los diferentes sistemas de información nacionales (SNIES, SACES, Migración Colombia, ScienTI). Estas acciones permitirán mejorar la trazabilidad de los datos, sensibilizar y asesorar a las IES para que reconozcan la importancia de la gestión de la información; y su impacto en la eficiencia y la gestión del proceso de internacionalización (Jaramillo et al., 2005).

Robustecer los sistemas de información y actualizarlos según las demandas actuales de la internacionalización, permitirá a las IES construir sus modelos de gestión de información alineados con el modelo nacional. De esta forma se hace claro para las IES qué tipo de datos deben recolectar en relación con factores como la movilidad entrante y saliente, la internacionalización de la extensión, y con otros menos tangibles como la internacionalización del currículo, el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras, y la internacionalización de la investigación.

Para que esto ocurra se deberá surtir un proceso de armonización entre la nueva propuesta de indicadores del SNIES y la información con la que cuentan las IES, así como una concertación nacional, que legitime el proceso y garantice un mejor registro por parte de las IES, como se propone en el Capítulo 2 de esta publicación.

Un avance importante se evidencia en el desarrollo de iniciativas de diagnóstico del sector como el “Estado del Arte sobre la Internacionalización de la Educación Superior” (Rodríguez Pinto, Cardoso Arango, & Ramírez Leyton, 2007) y el reciente

²⁰ Para John Hudzik, más que limitarse a la movilidad académica, la internacionalización integral es un compromiso, confirmado a través de las acciones, para la inclusión de perspectivas internacionales en los procesos de enseñanza, e investigación y en el desarrollo de las funciones sustantivas de la educación superior. La internacionalización integral es transversal a los procesos institucionales y debe impactar en el liderazgo institucional, la gobernanza, el profesorado, los estudiantes, y todas las unidades administrativas y apoyo académico (Hudzik, 2011, pág. 10).

²¹ El reporte de la información derivada de las acciones de internacionalización se determina, entre otras, a partir de la misión y de la visión de la institución y su interés por evaluar variables como los resultados, productos, procesos, entre otros (MEN & CCYK, 2013:13)

estudio realizado por el Ministerio de Educación Nacional y la campaña *Colombia Challenge Your Knowledge* (MEN & CCYK, 2013), que ha servido de base para el análisis de varios de los capítulos que conforman esta publicación.

Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO)

Otro ejemplo de referenciación diferente a la caracterización de las IES a nivel internacional, es la medición de los resultados de la educación superior reflejados en el desempeño de los estudiantes. En 2012 Colombia participó en el estudio de la OCDE denominado “Evaluación Internacional de los resultados de Aprendizaje de la Educación Superior” (AHELO, por sus siglas en inglés).

En esta evaluación participaron estudiantes de último grado de bachillerato, de 500 facultades y de 250 IES pertenecientes a 17 países. Colombia y México fueron los únicos dos países de habla hispana que participaron en el estudio. En el caso de Colombia se evaluaron las competencias genéricas de 4.034 estudiantes en el área de ingeniería, como parte del examen nacional Saber PRO.

Esta discusión sobre los diferentes modelos de referencia, nos plantea dos desafíos que no pueden escapar al proceso de construcción de la política. En primer lugar, la importancia de la rigurosidad de los datos para informar la toma de decisiones y ofrecer mayor claridad sobre el estado del arte de la internacionalización en el país. Por otro lado, el potencial que tienen las mediciones nacionales (CNA y SNIES) y las internacionales (*rankings* y evaluación internacional de estudiantes), para posicionar a una institución como un destino atractivo a estudiantes internacionales y como un socio idóneo para IES extranjeras.

Sostenibilidad

Esta publicación ha evidenciado la existencia de diferentes políticas e iniciativas institucionales y gubernamentales que se vienen desarrollando en el país para favorecer la internacionalización, así como los retos que existen para darles continuidad, unicidad y ampliar su impacto. Es precisamente la consolidación de una política de internacionalización para Colombia el criterio de sostenibilidad más relevante, pues otorga a estas iniciativas y a otras similares, un lineamiento claro, mayor articulación, obligatoriedad, financiación y una visión a largo plazo.

Tal vez uno de los aspectos de mayor convergencia es la necesidad de ampliar la financiación para el fomento de la internacionalización. Como se menciona en el Capítulo 1, existen importantes inversiones realizadas por el Gobierno Nacional en los últimos 4 años, que ascienden a más de 500.000 millones de pesos, representados

en los aportes del Ministerio de Educación (\$9.300 millones), Icetex (\$8.000 millones) y Colciencias (\$485.000 millones).

En esta misma línea, el documento Acuerdo por lo Superior 2034 (CESU, 2014) define como uno de los “problemas nodales” la falta de financiación de la educación superior, argumentando que, si esta situación no se supera, no podría avanzar el país en la implementación de una política de internacionalización. Ahora bien, la discusión sobre los recursos necesarios dependerá de las estrategias y líneas de acción que sean definidas en la política.

Además de la evaluación de los recursos que se destinan a la internacionalización, se deberán tener en cuenta otros aspectos como: mejorar la eficiencia en los recursos actuales, ampliar la visibilidad de los resultados de la inversión y aunar esfuerzos para ampliar la cobertura y el impacto de los mismos. A manera de ejemplo, existen apuestas de países que, al priorizar aspectos específicos, logran potenciar las inversiones en internacionalización. Este es el caso de Brasil, cuyo Programa Ciencias sin Fronteras está dirigido a promover la movilidad académica de los brasileños.

Es también importante incluir en la discusión la necesidad de buscar otras formas de financiación que vinculen, además de los tradicionales cooperantes internacionales, a representantes del sector privado. Un buen ejemplo de esto es el programa *100.000 Strong in the Americas*, cuyo objetivo es favorecer la movilidad académica entre América Latina y Estados Unidos. Este programa tiene como fundamento las alianzas público privadas.

A nivel local, existe una oportunidad latente en los recursos de las regalías para ciencia, tecnología e innovación. El Gobierno Nacional, a través del Sistema General de Regalías, ha fortalecido el Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación, mediante la destinación de 2.66 billones de pesos entre 2012 y 2014²². Con este presupuesto se han aprobado programas y proyectos por valor de 1.7 billones, de los cuales, más de 301.000 millones se destinan a la formación avanzada y de alto nivel²³.

Además de estos aspectos, la sostenibilidad de la política requiere de un proceso posterior de apropiación por parte de las IES y demás entidades del sector, que legitime las propuestas planteadas en el documento Acuerdo por lo Superior 2034. Para esto sería importante evaluar la continuidad de los procesos de acompañamiento a la implementación de políticas institucionales, que con éxito viene adelantando el Ministerio de Educación Nacional de la mano del sector.

²² Estos recursos representan las apropiaciones del fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación entre el 2012 y el 2013 a partir de: Decreto 1243 de 2012, Ley 1606 de 2012, del Decreto 1399 de 2013; del Oficio Ministerio de Hacienda y Crédito Público (11 de junio de 2013). (Ministerio de Hacienda y Crédito Público - Secretaría Técnica del Fondo de Ciencia Tecnología e Innovación, 2014)

²³ A partir de estos recursos se han aprobado diferentes programas y proyectos de formación de alto nivel, implementados en el periodo 2012 -2014, puede consultar más información en: <http://www.colciencias.gov.co/blog/regal-para-la-cienciatecnolog-e-innovaci-n>

Referencias

- ASCUN & RCI. (2007). *Informe estudio del arte sobre la internacionalización de la educación superior*. Bogotá: ASCUN & RCI.
- Consejo Nacional de Competitividad. (2014). *Informe de Competitividad 2012-2013*. Bogotá: Consejo Nacional de Competitividad.
- Consejo Nacional de Educación Superior -CESU. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034*. Bogotá: Consejo Nacional de Educación Superior.
- Cross, M., Mhlanga, E., & Ojo, E. (2011). Emerging concept of internationalisation in South African higher education: conversations on local and global exposure at the University of the Witwatersrand (WITS). *Journal of Studies in International Education*, 15(1), 75-92.
- Deardorff, D., De Witt, H., Heyl, J., & Adams, T. (2012). *The SAGE Handbook of International Higher Education*. Paris: Duke University; Hogeschool van Amsterdam; CEA Global Education; Macquarie University.
- Departamento Nacional de Planeación -DNP. (2008). *Política Nacional de Competitividad y Productividad- Documento CONPES 3527*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Departamento Nacional de Planeación -DNP. (2010). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: Prosperidad para Todos*. Bogotá: Departamento Nacional de Desarrollo - DNP.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalisation: from concept to action*. Washington: NAFSA Association of International Educators.
- Jaramillo, H., Vélez, D., Restrepo, J. M., Lucio, J., Acosta, O. L., Vélez, M., & Pombo, C. (2005). *Hacia un sistema nacional de información de la educación superior*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- 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 la Educación Superior*. Bogotá: MEN & CCYK.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Plan Sectorial de Educación 2010-2014*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Informe de Gestión 2010-2014 (en imprenta)*. Bogotá.

- Ministerio de Hacienda y Crédito Público - Secretaría Técnica del Fondo de Ciencia Tecnología e Innovación. (2014). “Sistema General de Regalías 2014”. Recuperado de: <http://www.minhacienda.gov.co/HomeMinhacienda/SistGralRegalias>
- OCDE & Banco Mundial. (2012). *Evaluación de Políticas Nacionales de Educación: la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: OECD & Banco Mundial.
- Presidencia de la República & Departamento Nacional de Planeación. (2005). *2019 Centenario Visión Colombia II*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- Presidencia de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Presidencia de la República.
- Proexport. (2012). Informe turismo extranjero en Colombia cifras de 2012. Recuperado de: http://www.colombiatrade.com.co/sites/default/files/informe_proexport_turismo_extranjero_en_colombia_a_diciembre_2012_final.pdf
- Proexport. (2014). Reporte trimestral de inversión extranjera directa en Colombia a 2013. Recuperado de: http://www.inviertaencolombia.com.co/images/Reporte_Trimestral_de_Inversion_Extranjera_Directa_en_Colombia.pdf

Lista de Siglas y Acrónimos

- AAAS** Asociación Americana para el Avance de la Ciencia
- Acesad** Asociación de Instituciones de Educación Superior con Programas de Educación a Distancia
- AHELO** Assessment of Higher Education Learning Outcomes
- ALBAN** Programa Becas de Alto Nivel para América Latina
- ALFA** Programa América Latina – Formación Académica
- APC** Agencia Presidencial de Cooperación Internacional de Colombia
- ARM** Acuerdos de Reconocimiento Mutuo de Títulos y Grados Académicos
- ASCUN** Asociación Colombiana de Universidades
- AUGM** Asociación de Universidades Grupo Montevideo
- CAB** Convenio Andrés Bello
- CAN** Comunidad Andina de Naciones
- CAP** Changing Academic Profession
- CCYK®** Campaña Colombia Challenge Your Knowledge®
- CEIBA** Centro de Estudios Interdisciplinarios Básicos y Aplicados en Complejidad
- CERN** Organización Europea para la Investigación Nuclear
- CESU** Consejo Nacional de Educación Superior
- CGIAR** Consultative Group on International Agricultural Research

- CHE** Center for Higher Education
- CLAR** Crédito Latinoamericano de Referencia
- CNA** Consejo Nacional de Acreditación
- Colciencias** Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación
- Colfuturo** Fundación para el Futuro de Colombia
- Conpes** Consejo Nacional de Política Económica y Social
- CSHE** Japanese Center for Studies of Higher Education
- CT+I** Ciencia, Tecnología e Innovación
- CTS** Collaborative Transplant Study
- DAAD** Servicio Alemán de Intercambio Académico
- DANE** Departamento Administrativo Nacional de Estadística
- DFG** Fundación Alemana para la Investigación Científica
- EAIE** Asociación Europea para la Educación Internacional
- ECTS** European Credit Transfer and Accumulation System
- FAO** Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación
- Fodesep** Fondo de Desarrollo de la Educación Superior
- GATS** General Agreement on Trade in Services
- Icetex** Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior
- ICSU** Consejo Internacional para la Ciencia
- IES** Instituciones de Educación Superior
- IMHE** Programme on Institutional Management in Higher Education

- IMPI** Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation
- Inqaahc** International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education
- IQRP** Internationalisation Quality Review Process
- KFPE** Comisión Suiza para el Partenariado con Países en Desarrollo
- Lachec** Conferencia Latinoamericana y del Caribe sobre Internacionalización de la Educación Superior
- MAPES** Misiones Académicas para la Promoción de la Educación Superior
- MEN** Ministerio de Educación Nacional
- MOOC** Massive Open Online Course
- Multra** Mutual Recognition of Accreditation Results regarding Joint Programmes
- NAFSA** Association of International Educators
- NAFTA** Tratado de Libre Comercio de América del Norte
- NBC** Núcleo Básico de Conocimiento
- Nuffic** Organización de los Países Bajos para la Cooperación Internacional en Educación Superior
- OCDE/OECD** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
- OCyT** Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología
- OEI** Organización de Estados Iberoamericanos
- OLE** Observatorio Laboral para la Educación
- OMC** Organización Mundial del Comercio
- ORI** Oficina de Relaciones Internacionales
- PNB** Programa Nacional de Bilingüismo

- PNUD** Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
- POE** Programas Ofrecidos en el Exterior
- RCI** Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior
- Riaces** Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
- SACES** Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
- ScienTI** Red Internacional de Fuentes de Información y Conocimiento para la Gestión de Ciencia, Tecnología e Innovación
- Scopus** Base de datos multidisciplinar, contiene resúmenes y citas de artículos publicados en revistas científicas
- SENA** Servicio Nacional de Aprendizaje
- SNCTI** Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación
- SNIES** Sistema Nacional de Información de Educación Superior
- Spadies** Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior
- SUE** Sistema Universitario Estatal
- TIC** Tecnologías de la Información y Comunicación
- Unctad** Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo
- Unesco** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Unilead** University Leadership and Management Training Programme
- UPI** Unidad Principal de Internacionalización
- WoS** Web of Science



Perfil de los Autores

Sandra Allain-Muñoz. Máster en Educación de la Universidad de Illinois, Urbana-Champaign, Estados Unidos, con énfasis en estudios globales y política educativa (2014). Abogada de la Universidad del Rosario, Colombia (2000). Su experiencia profesional en el sector de la educación superior inicia en 2007 en la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, como abogada especialista en propiedad intelectual de la Dirección Jurídica y posteriormente como coordinadora de cooperación internacional y convenios internacionales en la Dirección de Asuntos Internacionales. Ha participado como asesora del programa de acompañamiento para la construcción de capacidades institucionales en internacionalización del Ministerio de Educación Nacional. Cuenta con amplia experiencia intercultural. Ha vivido fuera de Colombia, durante 16 años, en países como Estados Unidos, Honduras, Guatemala y Paraguay. Desde enero de 2014 se encuentra vinculada a la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign como coordinadora de iniciativas estratégicas para Latinoamérica en la Vicerrectoría de Asuntos Internacionales y Estrategias Globales.

Giovanni Anzola Pardo. Estudiante del doctorado en sociología de la Nelson Mandela Metropolitan University (Port Elizabeth, ZA), Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Especialista en Docencia Universitaria de la UCC y Licenciado en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es el Jefe de la Oficina de Relaciones Internacionales e Interinstitucionales la Universidad La Salle y funge como Secretario Ejecutivo de la International Association of La Salle Universities. Realizó estudios en Gestión de Proyectos en la Universidad de Oldenburg (GER), fue examinador ESOL de la Universidad de Cambridge (YLE, KET, PET, FCE y CAE) a través del British Council y se desempeñó como Secretario General para la región colombiana ante la IOHE y como coordinador del Nodo Bogotá de la Red para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI). Ha asistido y presentado en varios talleres y congresos en temas de educación superior y ha participado activamente como miembro de la Conferencia Latinoamericana y del Caribe sobre la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia.

Claudia Aponte González. Magíster en Educación de la Universidad de La Sabana, Colombia (1997). Economista Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Colombia (1988). Desde el año 2012 se ha dedicado a la asesoría en planeación e internacionalización de la educación superior en Colombia y el exterior. Es tutora del Diplomado Virtual Internacionalización de la Educación Superior de la Organización Universitaria Interamericana (OUI-COLAM) y par de acreditación internacional del programa GRANA del Iberoamerican Science & Technology Education Consortium (ISTEC). En la Universidad Católica de Colombia fue directora de planeación y desarrollo estratégico. En la Universidad de La Sabana, Colombia, fue directora de relaciones internacionales, directora de planeación y acreditación y profesora de la Maestría en Educación y la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. En el Convenio Andrés Bello, fue investigadora en proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación en América Latina y en el Ministerio de Educación Nacional de Colombia fue directora de gestión escolar, asesora del sistema nacional de fijación de tarifas educativas y consultora del Programa de Acompañamiento a la Internacionalización de las instituciones de educación superior del Ministerio de Educación Nacional.

Ana María Arango Murcia. Profesional en Gobierno y Relaciones Internacionales de la Universidad Externado de Colombia (2000) y Finanzas y Relaciones Internacionales de la misma Universidad (2001). Cuenta con estudios de Maestría en Asuntos internacionales en la Universidad Externado de Colombia. Becaria del DAAD en el Programa Unilead Colombia, para líderes de oficinas de relaciones internacionales MEN – DAAD (2013). Diplomado en Ciencia para las Regiones - Formulación de Proyectos Regionales en Ciencia Tecnología e Innovación, Colciencias – Universidad Nacional (2013). Se ha desempeñado como asesora de la División de Contratación Externa y de la División de Contratación Interna de Crédito Público en el Ministerio de Hacienda (2001-2002), coordinadora de movilidad internacional en la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (2004-2006), asesora de la División de la Internacionalización de la Ciencia de Colciencias (2007-2009), directora de relaciones internacionales e interinstitucionales de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (2009-2014) y actualmente se desempeña como directora de la oficina de relaciones internacionales e interinstitucionales de la Universidad Santo Tomás. Ha sido coordinadora del Nodo Bogotá de la Red Colombiana para la Internacionalización

de Educación Superior (RCI) y ha participado en publicaciones sobre el tema de internacionalización de la educación superior auspiciadas por ASCUN.

Javier Cañón Pinto. Magíster en Investigación, Gestión y Desarrollo de la Universidad Complutense de Madrid - España (2002). Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia (1999). Diplomado en Gestión Universitaria de la Universidad del Rosario (2003). Su experiencia profesional se ha desarrollado principalmente en el campo de la internacionalización de la educación superior y la cooperación en ciencia y tecnología. Se ha desempeñado como docente de la Universidad del Rosario (2003), asesor y director de las oficinas internacionales de las universidades Santo Tomás (2012-2014), Universidad Nacional de Colombia (2004-2010) y actualmente se desempeña como coordinador de la oficina de internacionalización del Departamento Administrativo de Ciencia y Tecnología (Colciencias). Ha sido consultor en cooperación internacional de la Comisión Nacional del Servicio Civil, Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Corporación Infancia y Desarrollo y algunas fundaciones culturales. Autor de varias publicaciones nacionales e internacionales en el ámbito de la sociología de la educación y la internacionalización de la educación superior. Ha sido también coordinador del Nodo Bogotá de la Red Colombiana de Internacionalización de la Educación Superior (RCI), representante de la misma ante la mesa de internacionalización ASCUN-MEN (2009-2010), miembro fundador de la Red Latinoamericana Relaries, en representación de ASCUN-RCI, y becario DAAD del Programa Unilead.

Victoria Cruz de Medina. Como profesional en Educación, ha trabajado en el campo de la educación superior en Colombia desde 1972, tanto en funciones académicas como administrativas, y específicamente en temas de cooperación y relaciones internacionales desde 1994. Fue coautora del libro “Guía para la Internacionalización en la Educación Superior Colombiana”, y autora de guías sobre movilidad estudiantil mientras lideró el grupo de movilidad de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI). Desde que comenzó su trabajo como directora de relaciones internacionales de la Universidad de La Sabana, en 2003, ha desarrollado un modelo de internacionalización y el Sistema Estadístico de Información sobre Internacionalización (SEII) para hacer seguimiento y analizar el desarrollo de los aspectos internacionales de la Universidad. Ha sido consultora del Ministerio de Educación Nacional

en temas de internacionalización, líder del grupo académico y miembro Ad Hoc del grupo de indicadores de la campaña Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK); consejera regional para Colombia ante la Organización Universitaria Interamericana (OUI); miembro del consejo directivo del programa Campus de la OUI; y miembro internacional de la Red de Indicadores de Internacionalización para las Universidades (Runcob) en Argentina. Así mismo ha sido conferencista internacional en varios escenarios educativos en temas de internacionalización.

Hans de Wit. Director del Centro para la Internacionalización de la Educación Superior en la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán, Italia, y profesor de internacionalización de la educación superior de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ámsterdam. También es investigador asociado en la Universidad Metropolitana Nelson Mandela (NMMU, por sus siglas en inglés), Port Elizabeth, Sudáfrica. Es el editor fundador de la Revista de Estudios en Educación Internacional (Asociación de Estudios en Educación Internacional / SAGE editores). Igualmente, publica un blog mensual en University World News sobre la internacionalización de la educación superior, disponible en <http://www.universityworldnews.com>. También ha sido coautor de varios libros y artículos sobre la educación internacional y participa activamente en actividades de evaluación y asesoramiento en materia de educación internacional, para organizaciones como la Comisión Europea, Unesco, Banco Mundial y el programa IMHE de la OCDE. Entre 2005 y 2006, fue New Century Scholar del Programa Fulbright Educación Superior en el Siglo XXI. En 1995 y 2006, fue profesor visitante en los Estados Unidos y en 2002 fue profesor visitante en Australia.

Natalia Jaramillo Manjarrés. Abogada de la Pontificia Universidad Bolivariana, con Maestría en Derecho de la Albert – Ludwigs Universität Freiburg, en Friburgo Alemania. Desde el año 2010 se desempeña como jefe de la oficina de cooperación y asuntos internacionales del Ministerio de Educación Nacional, en donde tiene a su cargo los proyectos de fomento a la internacionalización de la educación, de fomento al desarrollo de competencias en lenguas extranjeras y de gestión de alianzas público-privadas. Se ha desempeñado como asesora de proyectos de buen gobierno y emprendimiento para entidades como la Bolsa de Valores de Colombia y la Cámara de Comercio de Bogotá; y como coordinadora académica de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Javeriana.

Carl Henrik Langebaek Rueda. Pregrado en Antropología de la Universidad de los Andes, magíster y doctorado en antropología de la Universidad de Pittsburgh. Ha sido jefe del Programa de Ciencias Sociales de Colciencias, director del departamento de antropología, decano de la facultad de ciencias sociales y vicerrector de investigaciones de la Universidad de los Andes. Sus intereses académicos se refieren a las sociedades prehispánicas en el norte de Suramérica, el contacto entre europeos e indígenas y la historia de las ciencias sociales en Colombia y Venezuela. Actualmente es consejero del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Jorge Lucio. Especialista en sistemas de información de la Universidad Complutense de Madrid (1991). Ingeniero Forestal de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (1982). Ha trabajado como consultor del PNUD en los campos de sistemas e informática para la Misión Social (DNP) y la Contraloría General de la República. Adicionalmente, fue asesor de Colciencias para el Programa de Estudios Científicos de la Educación. Durante tres años se desempeñó como auditor de sistemas en la Corporación Cafetera de Ahorro y Vivienda (Concasa). Por más de ocho años trabajó como consultor del IDRC (Oficina regional para América Latina y el Caribe en Bogotá). Desde hace quince años trabaja en el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT), donde se ha desempeñado como coordinador de sistemas de información, coordinador del área de insumos para CTI y director encargado. Desde hace seis años es el líder del área de inversión. Ha participado en más de quince proyectos, dentro de los cuales se cuenta el rediseño del SNIES, el cual se desarrolló conjuntamente con la Universidad del Rosario.

Diana Lucio-Arias. Doctorado en Ciencias Sociales y del Comportamiento de la Universidad de Ámsterdam en Holanda (2010). Maestría en Ciencias de la información y la Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid (2003). Economista de la Universidad Externado de Colombia (2001). Actualmente es la líder del grupo de investigación Sociedad, Ciencia y Tecnología en Colombia perteneciente al Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT) donde ejerce también como investigadora de las áreas de bibliometría y de innovación y miembro del comité editorial. Tiene una amplia experiencia en temas de medición de la ciencia, la tecnología y la innovación, así como en temas relacionados con el diseño, la construcción y el impacto de los indicadores.

Patricia Martínez Barrios. Estudió Español y Literatura en la Universidad de Notre Dame (Indiana EE.UU.) y tiene una Maestría en Administración de la Educación Superior en la Universidad de Miami. Rectora de la Universidad Tecnológica de Bolívar en 2002, presidente de la Red Universitaria Mutis en 2007. Ha sido miembro de varias organizaciones, como el Consejo Académico Internacional de la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, de la junta directiva de la Fundación Carolina y la Fundación Enrique Grau. Fue directora del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES); secretaria de educación y cultura del Departamento de Bolívar y secretaria de educación en Cartagena. Reconocimientos y premios: en 2000 obtuvo la Medalla Militar en la Escuela Superior de Guerra; en 1999 la Medalla al Mérito “General José María Córdoba”; en 2000 el Almirante Padilla Naval; en 1998 la Medalla Premio “Simón Bolívar” en el Ministerio de Educación Nacional; en 1997 el Premio Nacional “Sé amable con Cartagena” por ser una de las mejores empleadas públicas en el ámbito educativo (Funcicar). Desde octubre de 2012 es viceministra de educación superior.

Carlos Mauricio Nupia. Doctor Des. en Ciencia Política de la Universidad Libre de Berlín -Alemania (2012). Magíster en Urbanismo de la Universidad Nacional de Colombia (2000). Comunicador Social de la Universidad Externado de Colombia (1993). Su experiencia profesional se ha desarrollado en el campo de la cooperación internacional en agencias como el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y del Programa Mundial de Alimentos (PMA). En el sector público trabajó con la Agencia Colombiana de Cooperación Internacional (ACCI) y fue director de las oficinas de relaciones internacionales de Colciencias y de la Universidad Nacional de Colombia. En 2007 coordinó en Colciencias la apertura del Punto de Enlace de Colombia ante los Programas Marco de Investigación y Desarrollo Tecnológico de la Unión Europea. Desde 2008 se ha dedicado a la investigación sobre temas de cooperación científica internacional, organizaciones internacionales y política científica, actividad que ha desarrollado en asocio con el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología (OCyT). En 2013 dirigió el Proyecto MEN-CCYK. Ha sido becario del Departamento de Estado de Estados Unidos, del DAAD de Alemania, del Centro Internacional para las Migraciones (CIM) de Alemania y de Colfuturo en Colombia.

Fernando Téllez Mendivelso. Magíster en Cooperación Internacional y Desarrollo de la Universidad Rey Juan Carlos - España (2011). Magíster en Ciencia Política (2008) y Politólogo de la Universidad de los Andes - Colombia (2006). Se desempeña actualmente como asesor de internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, cargo que ocupa desde el año 2012. Fue evaluador externo de la política de internacionalización de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, entre octubre y diciembre de 2013. Entre 2010 y 2011 trabajó en el área de gestión pública de la Escuela de Negocios de la Universidad de Navarra (IESE), apoyando el desarrollo de cursos para políticos en formación e investigaciones relacionadas. Entre 2006 y 2009 participó como asistente de investigación en el proyecto “Ilegalidad, órdenes regionales y conflicto armado”, desarrollado por el grupo Estado, Ciudadanía y Conflicto de la Universidad de los Andes. Ha participado como ponente en diversas actividades académicas, nacionales e internacionales, relacionadas con internacionalización, acreditación y evaluación de la calidad de la internacionalización.

Luis David Prieto Martínez. Ingeniero Electrónico (1991) y Especialista en Gerencia de Proyectos (1999) de la Pontificia Universidad Javeriana. Doctor en Ingeniería Informática y de Sistemas del Politecnico di Torino (2005). La primera parte de su experiencia profesional la desarrolló con el grupo de ingeniería Technip en Italia (1991-1994) y posteriormente en su representación en Colombia, Tipiel S.A. (1995-1996), como ingeniero de control e ingeniero de proyectos. En 1997 se unió al Departamento de Electrónica de la Pontificia Universidad Javeriana en donde se desempeñó como director de carrera (1997-2001), director de departamento (2001), director de la Maestría en Ingeniería Electrónica (2006-2008), director del grupo de investigación en Sistemas de Control, Electrónica de Potencia y Gestión de la Innovación Tecnológica (2005-2008) y decano académico de la Facultad de Ingeniería (2011-2013). Ha sido director de relaciones internacionales (2008-2011), miembro del Consejo de Regentes (2005-2010) y miembro del Consejo Directivo Universitario (2012-2013) de la Pontificia Universidad Javeriana y presidente de la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (ACOFI). Entre los años 2013 y 2014 se desempeñó como rector de la Universidad Tecnológica de Bolívar (Cartagena de Indias, Colombia). Actualmente es el vicerrector académico de la Pontificia Universidad Javeriana.

Jamil Salmi. Experto internacional en reformas de educación superior y trabaja actualmente como consultor independiente de gobiernos y universidades, después de haber cumplido por muchos años el papel de coordinador de los programas de educación superior del Banco Mundial. Es el autor principal del último documento de políticas del Banco Mundial sobre educación superior: “Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Superior” (2003). Su último libro, “El Camino Hacia la Excelencia Académica: La Creación de Universidades de Investigación de Rango Mundial”, fue publicado en septiembre de 2011. Su libro, “El Desafío de Crear Universidades de Rango Mundial”, fue publicado en febrero de 2009. En los últimos veinte años, ha prestado asesoría técnica en reformas de la educación superior en más de noventa países en todas partes del mundo. Es miembro de la junta de asesoría internacional de varias universidades en Europa, Asia y América latina. Tiene nacionalidad marroquí y es egresado de la “Grande Ecole” francesa ESSEC. Obtuvo su Maestría en Asuntos Públicos e Internacionales en la Universidad de Pittsburgh (Estados Unidos), y se doctoró en Estudios de Desarrollo en la Universidad de Sussex (Reino Unido).

Sandra Juliana Toro Hoyos. Especialista en Negociación y Relaciones Internacionales de la Universidad de los Andes de Bogotá (2008), Diplomada en Medios de Comunicación de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México (1994) y Comunicadora Social – Periodista, de la Universidad Autónoma de Occidente de Cali (1994). Su actividad profesional la ha realizado en el campo de las relaciones internacionales en los sectores de educación, ciencia y tecnología. Ha sido jefe de relaciones internacionales de la Universidad Autónoma de Occidente, Cali y jefe de la División de Internacionalización de la Ciencia del Departamento Administrativo de Ciencia y Tecnología (Colciencias). Asesora en temas de internacionalización de la educación superior de ASCUN, destacándose su trabajo sobre el estudio preliminar para la propuesta de reforma de la Ley de Educación Superior de Colombia (Ley 30 de 1992) en el tema de internacionalización. Es autora de una buena práctica en internacionalización, seleccionada por el CNA en la convocatoria nacional 2013 con la experiencia “Construcción de Política Institucional de Internacionalización, Caso: Universidad del Valle”. Actualmente es directora de relaciones Internacionales de la Universidad del Valle en Cali, Colombia.

Carolina Valderrama Guerra. Master of Arts en Estudios Latinoamericanos Interdisciplinarios con énfasis en Ciencias Políticas de la Universidad Libre de Berlín (2008) y estudios de Magíster en Ciencias Políticas, Estudios de Norteamérica y Estudios Latinoamericanos de la misma universidad (2005). Profesional en Lenguas Modernas con énfasis en Administración de Empresas de la Universidad de Los Andes en Bogotá (2004). Amplia experiencia profesional en el sector educativo y de relaciones internacionales, en cargos de docencia, coordinación académica, gestión de proyectos de cooperación internacional y apoyo a procesos de internacionalización de instituciones de educación superior. Ocupó los cargos de coordinadora de Movilidad Estudiantil Internacional y coordinadora de Cooperación Internacional de la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá y actualmente dirige el Centro Javeriano de Lenguas.

Jeannette Vélez Ramírez. Abogada, especialista en Derecho Comercial y Socio-Economía de la Universidad Javeriana y en Legislación Financiera de la Universidad de Los Andes. Ha trabajado en la Universidad del Rosario desde 1995 como decana de Educación Continuada y actualmente es la Canciller, cargo desde el cual diseña y ejecuta la política de internacionalización de la misma. Miembro, fundadora y socia de las Redes de Educación Continua de América Latina y Europa (RECLA) y de la Red de Universidades y Gobiernos Locales de la Comunidad Andina de Naciones. Gestora y miembro fundador de la campaña Colombia Challenge Your Knowledge. Miembro fundador del Instituto de Altos Estudios de la Acción Internacional de los Gobiernos Locales. Miembro de la junta directiva de la Alianza Colombo Francesa desde el año 2007, condecorada con la Orden al Mérito en el grado de Caballero por el gobierno francés en el año 2009. Entre sus últimos artículos publicados están “Ocaña le apuesta a su internacionalización, estrategia para la promoción del desarrollo socioeconómico, competitivo, político e institucional de su territorio” (2011); “4 Cartillas de Herramientas para la Cooperación Internacional de Bogotá”, escrito en coautoría en 2014; y, “Desafíos de la Internacionalización de la Educación Superior en Colombia”, capítulo del libro “Educación Superior en Colombia, Doce Propuestas para la Próxima Década”, escrito en coautoría en 2014.

La internacionalización de la educación superior se ha convertido en un tema prioritario en Colombia. En los últimos veinte años las estrategias gubernamentales e institucionales para fomentar este proceso han evolucionado. Sin embargo, existen todavía importantes retos para consolidar una política en esta materia. Esta publicación demuestra la complejidad del fenómeno de la internacionalización en Colombia y presenta diferentes elementos de discusión para la construcción de una política pública de internacionalización de la educación superior. Con base en información de estudios recientes y en el análisis de los autores, este libro invita a profundizar sobre aspectos que van más allá de las acciones estratégicas observadas en el nivel institucional, y busca abrir un espacio de reflexión que oriente el proceso de toma decisiones para el diseño de una política pública basada en la evidencia.

Ministerio de Educación Nacional

Calle 43 No. 57 - 14
Centro Administrativo Nacional (CAN)
Bogotá D.C., Colombia
Conmutador: + 57 (1) 2222800
Fax: + 57 (1) 2224953

Línea gratuita fuera de Bogotá:
018000910122

Línea gratuita Bogotá: + 57 (1) 2220206

www.mineducacion.gov.co
www.colombiaaprende.edu.co

