

---

## Práctica pedagógica docente desde la internacionalización del currículo

---

Catalina Cerquera Arbeláez

 <https://orcid.org/0000-0001-6410-3568>

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

DOI: <https://doi.org/10.29097/9789585303072.10>

### Resumen

Este capítulo centra su desarrollo en la práctica pedagógica docente. Su objetivo es comprender la relación de esta con el enfoque conectivo de la internacionalización del currículo, mediante el método de estudio de caso, cuyo entorno de recolección de información fue una institución de educación superior. La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, y las técnicas utilizadas fueron el análisis documental, la entrevista semiestructural y la observación.

**Palabras clave:** currículo; docente; educación superior; educación global; práctica pedagógica.

### Introducción

La internacionalización de la educación superior es concebida por Knight (2008) como el hecho de integrar la dimensión internacional, intercultural y global en los procesos misionales de una institución. Es decir, se basa en la enseñanza, la investigación y la extensión o proyección social. Frente a estas dimensiones, las instituciones de educación superior (IES) adoptan como reto la formación de profesionales globales, meta que se presume

puede lograrse a través un currículo internacional conectivo que facilite este desafío, una práctica pedagógica que lo garantice y unos docentes que lo hagan realidad.

Esta idea se enmarca en la modernización del aprendizaje que de la mano de las nuevas tecnologías y la internacionalización son las responsables de las transformaciones actuales del sistema educativo. Además, este debe caracterizarse por la flexibilidad curricular, por contar con resultados de aprendizaje coherentes con la mirada global de los programas académicos y por tener un proceso educativo que apunta a la creación del conocimiento de manera conjunta. Todos estos rasgos están relacionados con la formación de un profesional global.

Un profesional global es aquel que tiene la capacidad de examinar desde una mirada local, global e intercultural los problemas con el objetivo de entenderlos. También debe saber apreciar las diferentes perspectivas y visiones del mundo con el fin de afianzar su participación en interacciones abiertas y efectivas con personas de diferentes culturas, buscando actuar por el bienestar colectivo y desde un enfoque de desarrollo sostenible (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018). Para lograr esto, las personas en formación deben contar con programas académicos que incluyan currículos en los que se recalquen competencias como “la comunicación, la creatividad, la colaboración, la disciplina y el pensamiento crítico” (Noriega, 2021, p. 149).

Este capítulo presenta un recorrido por las características de la práctica pedagógica de los docentes desde la mirada de la internacionalización del currículo. Más puntualmente se parte del enfoque conectivo de esta, hacia la proyección que busca la formación del profesional global. Es así como las tendencias presentadas son el resultado de una investigación que abordó dos ejes centrales: la práctica pedagógica docente y el enfoque conectivo de la internacionalización del currículo, como categorías de análisis principales.

Por un lado, la práctica pedagógica se convierte en la materialización de los discursos y métodos del docente. Por el otro, la internacionalización del currículo desde el enfoque conectivo plantea la necesidad de formar estudiantes para sociedades futuras, marcadas, entre otras cosas, por acelerar

en la creación de nuevos conocimientos, y en donde los estudiantes deben aprender a establecer conexiones para la formación de redes personales de aprendizaje, hacia la construcción de conocimiento conjunto y la resolución de problemas que se articulen con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y a partir de estos.

La investigación aquí presentada se fundamenta en el interés por indagar las tendencias de educación superior mundial y el sistema educativo nacional (Colombia) que, a través de los años y las dinámicas académicas y administrativas, han permitido que la internacionalización se convierta en un elemento relevante para las IES. Esto gracias a ser un aspecto evaluado en los procesos de acreditación institucional y de programas académicos, y que se convierte en un ejemplo de la transformación del sistema educativo desde lo global manifestado en lo curricular.

Además, existió un interés académico teniendo en cuenta que el enfoque conectivo es un concepto teórico nuevo en la internacionalización de la educación superior. Esto permite un proceso de indagación relativamente novedoso al vincularlo de manera directa con la práctica pedagógica hacia la búsqueda de un proceso comprensivo para detallar la manera como dicho enfoque es aplicado por el docente. La intención es ver en detalle ciertas características que se tradujeron en las tendencias presentadas en el desarrollo de este capítulo.

Con base en lo anterior, la pregunta que direccionó la investigación se puede formular en los siguientes términos: *¿cuáles son las características de la práctica pedagógica de los docentes que se relacionan con el enfoque conectivo de la internacionalización del currículo?* Tras identificar dichas características a través de la metodología planteada, se pretendió cumplir con el objetivo investigativo orientado hacia la comprensión en torno a la ya planteada práctica pedagógica de los docentes en relación con el enfoque conectivo de la internacionalización del currículo.

## Estado de la cuestión

En el proceso de redactar el estado de la cuestión no se identificaron investigaciones que abordaran de manera conjunta las dos categorías de análisis

elegidas. Por esta razón, se procedió a indagar las categorías de análisis de manera independiente.

La internacionalización de la educación superior como concepto macro se ha abordado en diferentes perspectivas y en variados contextos, desde lo general hasta las particularidades de sus estrategias. Una de las estrategias más investigadas es la de movilidad académica de estudiantes y docentes. Esto se reconoce en el número considerable de artículos que hablan del impacto, el proceso, las cualidades y los retos de la estrategia de movilidad en las IES. También se reconoce producción científica para las estrategias de investigación con enfoque internacional y de cooperación internacional. Sin embargo, se encontró poca bibliografía sobre las estrategias de internacionalización en casa e internacionalización del currículo: estas son nombradas en investigaciones que abarcan la internacionalización desde la generalidad de la educación superior, pero son pocas las referencias encontradas en las que se aborden estos conceptos de manera independiente y detallada.

Por ejemplo, sobre la internacionalización de la educación superior se identificaron investigaciones previas, realizadas por entidades gubernamentales, organismos multilaterales e instituciones interesadas en comprender las diferentes estrategias de internacionalización existentes y desarrolladas previamente en contextos específicos. A continuación, se presentan algunos casos destacados.

La OCDE, el Gobierno de España y el Instituto de Tecnologías Educativas de España desarrollaron una investigación sobre la manera como la interculturalidad desde su relación con la internacionalización de la educación tiene impacto en la forma como se educa en la IES. Mediante experiencias exitosas en la inclusión de competencias interculturales como elementos formativos obligatorios en los currículos, algunos ejemplos se dan en países como Australia, con la creación del primer currículo nacional, y Nueva Zelanda, con la introducción del currículo en lengua maorí (OCDE, 2010).

En Colombia tenemos la iniciativa emprendida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la asociación Colombia Challenge Your Knowledge (2013), considerada como un primer referente de la internacionalización de la educación superior en el país. La investigación indagó

los modelos de gestión de internacionalización de las IES. Se encontró que en Colombia el 62 % de las IES cuenta con una oficina orientada hacia esa estrategia; en ellas, el 14 % es el rector quien asume directamente la gestión de la internacionalización y, en las demás, el 24 % restante afirma que esa estrategia es realizada por otras dependencias. De una manera directa, el estudio permitió identificar que la internacionalización como proceso transversal en la IES no ha contado con una indagación amplia en Colombia.

Desde una mirada latinoamericana, el Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (Obiret) también se aproximó a las estrategias de internacionalización en América Latina y el Caribe. El estudio encontró que el 83 % de las IES afirma que la internacionalización forma parte de los planteamientos misionales que sustentan el objetivo formativo de la institución. Sin embargo, el 55 %, es decir, más de la mitad de las IES encuestadas, indica que no cuenta o no está iniciando los procesos de construcción de un plan de internacionalización institucional con estrategias, objetivos y metas precisas. Este aspecto otorga un panorama sobre el reconocimiento de la internacionalización como un proceso estratégico de los encuestados, pero que, aun así, no tiene una planeación o implementación clara a escala institucional (Gacel-Ávila y Rodríguez-Rodríguez, 2018).

Marmolejo (2018) pone la internacionalización de la educación en cuanto al desarrollo del sistema de educación superior que tiene un país. Al respecto, afirma:

En resumen, en un sistema con entrelazamientos relevantes entre sus diferentes componentes, la educación superior en ALC<sup>1</sup> requiere insertarse de manera más efectiva en el contexto internacional, someterse a la comparación periódica de su desempeño en relación con pares relevantes internacionales y, finalmente, traducir el análisis de sus fortalezas y debilidades desde la perspectiva internacional en una acción más efectiva a nivel de sistema y entre las propias instituciones que lleve a una adecuada internacionalización integral de la educación superior en la región. (p. 55).

---

1 América Latina y el Caribe.

Hay que recalcar que las investigaciones de esta categoría se centran en estrategias macro de la internacionalización, y son pocos los estudios específicos sobre la internacionalización del currículo en los ambientes de aprendizaje. Por ejemplo, los análisis más recientes sobre la internacionalización del currículo han presentado un mayor interés en la forma como el docente y las IES deben dar mayor relevancia al diseño del currículo. Con esto se busca que este sea un elemento que va más allá de ser un plan de aprendizaje, con solo metas y contenidos, y pase a ser una práctica social y cultural, en la que participan activamente docentes, investigadores y otras partes interesadas.

Frente a esto, Pieters *et ál.* (2019) citan a Gustafson, quien reconoce la relevancia de entender los paradigmas que guían los procesos de diseño curricular: el instrumental, el comunicativo, el artístico y el pragmático. Para resumir un poco estos paradigmas podemos afirmar que el instrumental pretende tener una estructura de los medios y métodos para la generación de la experiencia de aprendizaje; el comunicativo tiene en cuenta los conocimientos, las creencias y los valores de los principales interesados sobre la tarea de diseño, y se realizan esfuerzos para llegar a un consenso; el artístico considera que el currículo no es estático sino dinámico, y construido y reconstruido por quienes forman parte de este, y, finalmente, el pragmático se centra en identificar si el diseño funciona en la práctica y si los usuarios finales (estudiantes y docentes) lo encuentran útil.

Además de esto, Hébert *et ál.* (2019), dentro del ámbito curricular y pedagógico, presentan la forma como los currículos pueden elaborarse con base en procesos innovadores con características como el multilingüismo, la interculturalidad, la sostenibilidad y las narrativas propias contextuales. La mirada de los autores se relaciona con el reto que representa para las IES incorporar las nuevas formas de ver el mundo al currículo. Esto implica formar lo disciplinar y tener en cuenta características transversales como la interculturalidad y la interdisciplinariedad para educar profesionales globales.

Para la categoría de *práctica pedagógica* el panorama fue diferente. Las investigaciones encontradas fueron muchas más y estaban delimitadas por el saber disciplinar, estaban centradas en la metodología del docente y no desde el reconocimiento de sus discursos o saber pedagógico. Debido a que

los análisis tomaban como eje de referencia el concepto de práctica pedagógica que está asociado con lo didáctico y con las labores de práctica profesional que deben desarrollar los estudiantes de licenciaturas, la categoría podía llegar a tener otras definiciones. Algunos antecedentes encontrados se resumen a continuación.

Loaiza *et ál.* (2012) rescatan, en las prácticas pedagógicas, aspectos relacionados con la responsabilidad docente para formar pensamiento crítico en el estudiante, centrándose en la creación de espacios donde el estudiante pueda ser un sujeto con argumentos y propósitos que genera cambios en los entornos de su área disciplinar. Por su parte, Duque *et ál.* (2013) construyen, a partir de su investigación, una definición de las prácticas pedagógicas:

[...] se conciben desde los maestros como las acciones para, centrar sus esfuerzos en impartir conocimientos teóricos, que den cuenta de la construcción de aprendizajes en los estudiantes, esta postura es muy importante, pero en el proceso educativo se queda a medias, porque es importante la suma integral, de los abordajes conceptuales, desde el conocer, los prácticos desde el saber hacer y, el reconocimiento del otro. (p. 98).

Algunos autores que trabajan la práctica pedagógica desde un área disciplinar la asocian con el quehacer pedagógico, encontrando una relación entre los conocimientos de una disciplina y lo didáctico para permitir la relación docente-estudiante con el fin enseñar (Palacio *et ál.*, 2013). Complementariamente, Mesa y Villa-Ochoa (2015) afirman que “la práctica también puede entenderse como un saber que se materializa en una sociedad concreta, que toma cuerpo a través de las instituciones, los discursos y los sujetos que hablan y actúan” (p. 110).

Oliveira y Costa (2018) presentan un panorama de la relevancia de evaluar las prácticas pedagógicas de los docentes gracias a que esto permite la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que equivale a un cambio en las formas de enseñar, aprender y evaluar, y que al mismo tiempo tiene repercusiones en los roles del docente y los estudiantes.

Una última mirada es dada por Durango *et ál.* (2019), quienes se encargaron de estudiar las prácticas pedagógicas desde el uso de las tecnológicas de información y la comunicación (TIC). Ellos hallaron que la principal

manera de inclusión de las TIC en el aula es a través del uso de material audiovisual para la presentación de los conocimientos y para la presentación de tareas y exposición de las actividades evaluativas.

El anterior estado de la cuestión permitió definir que la internacionalización es un tema de interés para las IES latinoamericanas y colombianas, gracias que se identifica como un indicador de calidad en la educación y, a su vez, reconoce la necesidad de contar con planeación institucional y una serie de estrategias. Es precisamente desde esta mirada que estrategias como la internacionalización del currículo comienzan a requerir mayor protagonismo al trabajar directamente con las acciones desarrolladas en el ambiente de aprendizaje que se relacionan con la práctica pedagógica. Por su parte, la indagación de investigaciones previas de la categoría de práctica pedagógica otorga un panorama de esta desde su relación con la didáctica y las metodologías de enseñanza usadas por los docentes. La combinación de ambas categorías —*internacionalización del currículo y práctica pedagógica*— estudiadas en un ambiente de aprendizaje específico es la base de la conceptualización y los resultados de la investigación.

## Bases conceptuales

La práctica pedagógica, según Zuluaga (1999), se centra en la interpretación del campo de aplicación del conocimiento. De manera más puntual, es el proceso a través del cual el docente logra presentar un saber específico. Al respecto, Zuluaga afirma que “el vínculo de los maestros con los conocimientos se da través de la práctica pedagógica” (p. 10). Para puntualizar, la práctica pedagógica es definida como una noción metodológica, es decir, una serie de objetos individuales que tienen la capacidad de relacionarse para dar vida a un saber específico. Frente a este concepto, la definición dada por Zuluaga (1999) señala cinco características que definen la práctica pedagógica (p. 147):

1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.

2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.

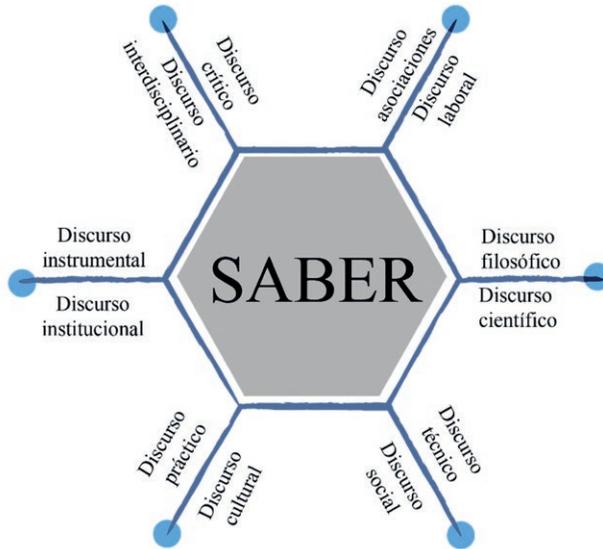
Entender la práctica pedagógica de un docente implica descomponerla en los conceptos que la integran tanto en el discurso como en el saber pedagógico. Por un lado, el discurso es definido como el conjunto de conocimientos científicos, académicos, prácticos y sociales que nutren un saber específico. Foucault (1969) define el discurso como “los conocimientos, las ideas filosóficas, las ideas cotidianas, así como las instituciones, las prácticas comerciales y policíacas, las costumbres, todo se refiere a un saber implícito propio de la sociedad” (p. 354).

Teniendo en cuenta la variedad de fuentes que construyen los discursos, estos están constituidos por una pluralidad de conceptos y conocimientos. Es así como un discurso se estructura con base en un conjunto de enunciados provenientes de fuentes que encuentran un punto común de relacionamiento.

El discurso se compone de diferentes conocimientos y al mismo tiempo varios discursos constituyen un saber. De ahí que sea preciso definir el momento en el que se tienen en cuenta los diferentes discursos que lo componen, como el filosófico, el científico, el técnico, el de las instituciones que lo gestionan, el de la práctica en sociedad y demás discursos que puedan configurar dicho saber (figura 1).

Por el otro lado, el saber pedagógico se encarga de ubicar los discursos acerca de la pedagogía. Zuluaga (2005) presenta este saber bajo la forma de “una base material y conceptual desde la cual es posible llevar a cabo intercambios con ciencias y filosofías sin perder la especificidad y la autonomía”

**Figura 1**  
*Componentes del concepto de saber*

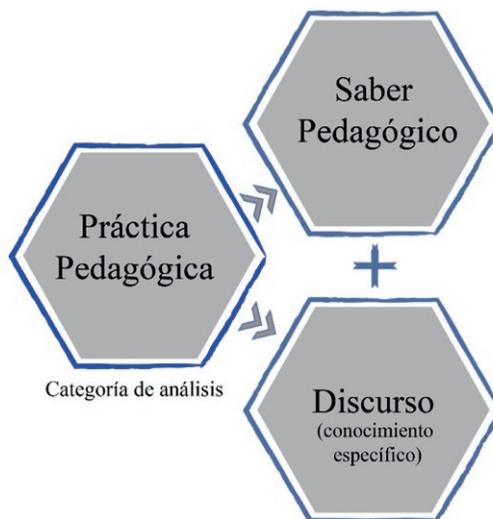


*Nota.* Esta figura representa los diferentes discursos que pueden componer un saber. Elaboración propia con base en Foucault (1969) y Zuluaga (1999).

(p. 26). Es así como el saber pedagógico está conformado por los diferentes discursos desde el propósito de la enseñanza, entendida en sentido práctico o conceptual, y los temas referentes a la educación, la institución, la pedagogía y la enseñanza.

Para dar claridad a lo anterior, es necesario comprender que la práctica pedagógica es una construcción entre el saber pedagógico y los discursos, y no se podrá tener práctica pedagógica sin una relación clara y puntual entre estos aspectos que se retroalimentan de forma constante (figura 2).

Una vez aclarada la práctica pedagógica como categoría de análisis, la internacionalización de la educación superior como segunda categoría se presenta desde una la formulación hecha por Knight (2008), quien define el concepto como “el proceso de integración de la dimensión internacional, intercultural y global en las metas, funciones (enseñanza/aprendizaje, inves-

**Figura 2***Componentes del concepto de práctica pedagógica*

*Nota.* La figura presenta los aspectos que componen la práctica pedagógica, bases conceptuales para la definición de indicadores. Elaboración propia con base en Zuluaga (1999).

tigación y servicio) y en la entrega de educación superior a nivel institucional y nacional” (p. 23).

Autores como De Wit *et ál.* (2015) retoman los postulados de Knight, y presentan la internacionalización a la luz del proceso intencional para integrar una dimensión internacional, intercultural y global en cada uno de los procesos misionales de la institución, “buscando incrementar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal de las instituciones, con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad” (p. 283).

Por su parte, en Colombia, el MEN (2009) presenta a la internacionalización como un aspecto del aseguramiento de la calidad educativa, y la entiende como “un proceso que fomenta los lazos de cooperación e integración de las IES con sus pares en otros lugares del mundo, con el fin de

alcanzar mayor presencia y visibilidad internacional en un mundo cada vez más globalizado” (párr. 1).

Gracias a su relevancia en los procesos de gestión de la calidad en las IES y los programas académicos, además del compromiso y responsabilidad de las IES por formar profesionales globales, la internacionalización ha retomado especial interés en los contextos educativos, permeando los procesos institucionales y materializándose en estrategias como la movilidad académica, la cooperación internacional, el multilingüismo, la investigación y la internacionalización en casa, cada una responsable de trabajar diferentes acciones sustantivas de las IES. En la tabla 1 se presenta una aproximación a cada una de estas estrategias.

**Tabla 1**

*Estrategias de internacionalización*

Estrategia	Conceptualización
Movilidad académica	Proceso de desplazamiento físico de un miembro de una comunidad académica desde una institución de origen hacia una institución nacional o extranjera de destino, que tiene como objetivo desarrollar una actividad académica o cultural que enriquezca el proceso de formación, genere nuevo conocimiento y/o facilite la construcción de redes de trabajo y relacionamiento entre las partes.
Cooperación internacional	Se relaciona con el fortalecimiento de los procesos institucionales desde lo académico, investigativo y formativo, a través de diferentes convenios, proyectos y alianzas estratégicas. Además, es una estrategia para generar visibilidad a la institución en contextos nacionales e internacionales. La base de la cooperación internacional es actuar bajo reciprocidad, “se apoya en la búsqueda de la complementariedad de las capacidades recíprocas para facilitar la realización de actividades conjuntas y la asociación con pares para un beneficio mutuo” (Spaggiari-Gutiérrez y Mejía-Quevedo, 2015, p. 17).
Investigación	Esta estrategia tiene como meta integrar una dimensión internacional en las políticas, los procesos, las actividades, los resultados y los impactos asociados al acto investigativo en una IES. Adicionalmente, considera el hecho de emprender investigaciones que impacten y den solución a las problemáticas mundiales y desde las cuales se reconozcan los ODS como base del acto investigativo y se aporte a su consolidación.

Continúa tabla

Estrategia	Conceptualización
Multilingüismo	Es una estrategia que busca la apropiación de un idioma extranjero desde las habilidades de escucha, habla, escritura y lectura, hacia el logro de un diálogo intercultural, definido por la Unesco (2017) como un “[...] proceso que incluye un intercambio abierto y respetuoso de visiones entre individuos y grupos de diferentes contextos y herencias étnicas, culturales, lingüísticas, sobre la base de la comprensión y el respeto mutuo” (p. 18). En esta estrategia, además de trabajar con la promoción de lenguas extranjeras, se tiene en cuenta una serie de acciones para la conservación de dialectos locales y el empoderamiento de grupos culturales diversos.
Internacionalización en casa	Se encarga de crear acciones para llevar el mundo a la institución, definida por Knight (2006) como un concepto que reúne diferentes actividades que faciliten al estudiante su proceso de comprensión internacional y sus habilidades interculturales. Beelen y Leask (2011) presentan la internacionalización en casa como un conjunto de instrumentos y actividades en el campus institucional, cuyo objetivo es desarrollar habilidades internacionales e interculturales en la comunidad académica. En la actualidad la internacionalización en casa se ha estructurado en dos vertientes: el desarrollo de eventos interculturales (currículo informal) y la internacionalización del currículo (currículo formal).

*Nota.* Definición de los proyectos estratégicos de la internacionalización de la educación superior. Elaboración propia con base en Spaggiari-Gutiérrez y Mejía-Quevedo (2015), Unesco (2017), Knight (2006) y Beelen y Leask (2011).

La estrategia que se relaciona con la práctica pedagógica de los docentes a través de los ambientes de aprendizaje es la internacionalización en casa, que se descompone en eventos para la interculturalidad e internacionalización del currículo. Esta última es el proceso que crea una conexión entre la práctica pedagógica docente y la internacionalización de la educación superior.

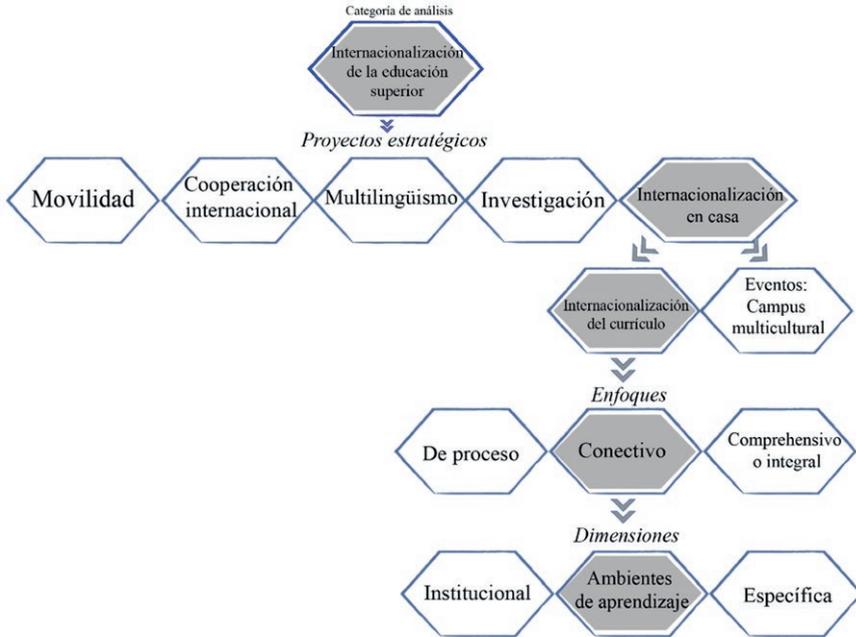
La internacionalización del currículo ha sido teorizada desde diferentes enfoques: el de procesos y el comprehensivo o integral. El enfoque de procesos es conceptualizado por Knight (1994) y relaciona la internacionalización del currículo desde un carácter netamente de acciones. Esta es vista como una actividad que se articula con los programas, las políticas y los procedimientos que enmarcan las funciones macro de la institución, presentando un trabajo indirecto con aspectos de planeación o de relacionamiento con las acciones

en el aula. Por otro lado, el enfoque comprensivo o integral de Hudzik (2011) se concentra específicamente en la transversalidad del conocimiento desde la interdisciplinariedad y la interculturalidad. Este enfoque presenta la internacionalización como un imperativo que debe ser aceptado por el liderazgo institucional, el gobierno, la facultad, los estudiantes y todos los servicios académicos y unidades de apoyo.

Ambos enfoques conciben a la internacionalización como un elemento transversal y no como una meta u objetivo, y tienen en cuenta elementos estratégicos en cada uno de los objetivos misionales de una institución. Sin embargo, se ubican en un nivel macro, que si bien es positivo para la adopción de la estrategia de internacionalización en una IES, no llega a adentrarse en lo micro de la internacionalización del currículo, es decir, no presentan unos indicadores teóricos que permitan estudiar el ambiente de aprendizaje desde la práctica pedagógica docente.

Con base en lo anterior, se reconoce el trabajo adelantado por Aponte y Peña (2018), quienes presentan un nuevo enfoque para la internacionalización: el conectivo. El enfoque conectivo se fundamenta en la capacidad de hacer conexiones para la formación de redes de conocimiento. La propuesta “radica en la autonomía de los sujetos para compartir distintas perspectivas trabajando en redes de las que surge el conocimiento como producto del compromiso, apertura e interactividad comunicacional de todos los miembros del grupo” (p. 130). De esta manera el concepto fue elegido como término de base gracias a que es el único que tiene en cuenta la relación con los ambientes de aprendizaje, y por consecuencia, es coherente con los postulados de práctica pedagógica de Zuluaga (1999). La figura 3 muestra los principales elementos del enfoque conectivo.

El enfoque conectivo permite entender la internacionalización del currículo desde tres dimensiones: institucional, específica y de ambientes de aprendizaje. Así mismo, incluye la manera como desde cada una de ellas el protagonista es el estudiante, que través de su interacción y la posibilidad de crear redes de conocimiento es educado para ser un profesional global. Con base en esto, la internacionalización del currículo con enfoque conectivo, según Aponte y Peña (2018), presenta un nuevo paradigma que busca

**Figura 3***Deconstrucción de la internacionalización*

*Nota.* Mapa conceptual de la internacionalización de la educación superior hacia la internacionalización del currículo. Elaboración propia con base en Knight (2008), De Wit *et al.* (2015), Hudzik (2011) y Aponte y Peña (2018).

reestructurar los objetivos, los métodos y las herramientas de aprendizaje, para que estos incorporen la creación de redes de conocimiento con nodos y fuentes de información pertinentes. En detalle, las autoras la definen así:

La internacionalización conectiva es un patrón en la dinámica organizativa de las instituciones de educación superior conceptualizadas como sistemas complejos, en las que se establecen conexiones internas y externas entre nodos de diversa naturaleza, para formar redes situadas y/o medidas tecnológicas, en cuya estructura se crean aprendizajes y se producen nuevos conocimientos aplicados a la internacionalización de la educación superior. (p. 60).

A partir de estas redes de conocimiento conectivo deben contar con las siguientes propiedades (Aponte y Peña, 2018, p. 63):

- Propiedades autónomas: se centran en la capacidad del sujeto para interactuar de manera autónoma, bajo su propia decisión y en el marco del respeto de sus valores para llegar a acuerdos. Esta propiedad permite que el estudiante construya conocimiento conectivo cuando aporta su propio conocimiento para ponerlo en común con otras miradas y tomar decisiones.
- Propiedades interactivas: permite que el conocimiento conectivo se desarrolle por medio de actividades que ubican al estudiante en escenarios de debate, diálogo, reflexión y argumentación, con el objetivo de que surjan nuevas perspectivas del conocimiento que puedan alimentar los discursos de saber.
- Propiedades diversas: “se refiere a la amplitud de puntos de vista que son reconocidos como válidos para la construcción del conocimiento” (Aponte y Peña, 2018, p. 64).
- Propiedades de apertura: se direcciona hacia la manera como diferentes perspectivas se incluyen en una red de conocimiento, lo que permite la reflexión en torno a este, al interactuar con los diferentes puntos de vista de los sujetos.

El estado de la cuestión y las bases conceptuales presentadas anteriormente fueron los cimientos para elaborar una serie de indicadores, que según su categoría de análisis fueron responsables de permitir la comprensión de las características de la práctica pedagógica de los docentes, presentadas a continuación.

## **Tendencias de la práctica pedagógica docente**

Cada una de las tendencias que se presentan a continuación es el resultado de la implementación de la metodología de estudio de caso. En esta se establecen las características de la práctica pedagógica más relevantes en el proceso de internacionalizar un currículo desde el enfoque conectivo. Dichas tendencias son:

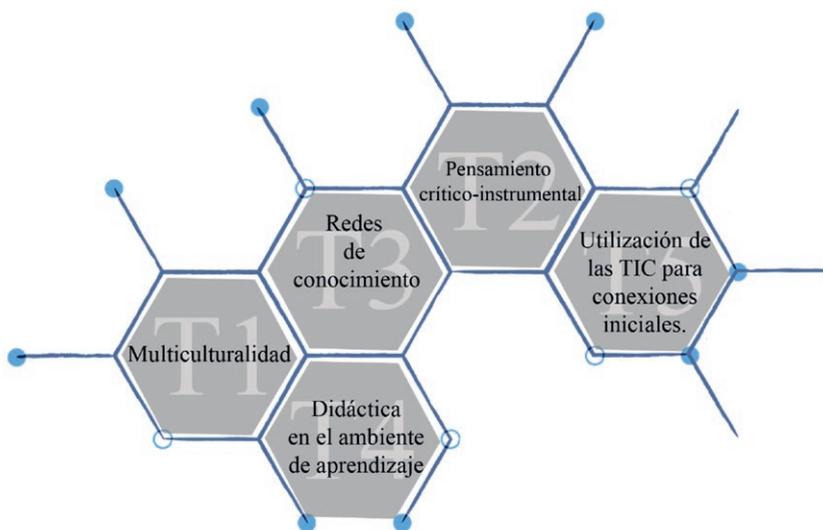
- Multiculturalidad
- Pensamiento crítico-instrumental

- Redes de conocimiento
- Didáctica en el ambiente de aprendizaje
- Utilización de las TIC para conexiones iniciales

Antes de adentrarnos en las tendencias es relevante definir un concepto que se encarga de centrar la práctica pedagógica en un área del conocimiento, el cual será evocado de manera repetitiva en el desarrollo del capítulo: el saber específico, definido por Zuluaga (1999) como “un saber que conlleva en su discurso una normativa propia para su práctica, pero que también está sujeto a la normatividad que le llega de la política de los saberes” (p. 13). Es así como el saber específico hace alusión al conjunto de discursos, y a su vez conocimientos, que sustentan los elementos comunes del saber de la asignatura en la que el docente desarrolla su práctica pedagógica. A continuación, ampliaremos cada una de las tendencias antes mencionadas (figura 4).

#### Figura 4

*Red conectiva de la internacionalización del currículo*



*Nota.* Bosquejo red conectiva de las tendencias resultado de la investigación. Elaboración propia.

La *multiculturalidad* es una característica de la práctica pedagógica que se refiere al hecho de que la experiencia de aprendizaje debe fomentar un respeto por las culturas y por los individuos que forman parte de estas. Aponte y Peña (2018) afirman que el ideal es contar con ambientes de aprendizaje que permitan que el estudiante tenga “el dominio de los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para poder participar plena y activamente en la sociedad” (p. 229). Esto implica una práctica pedagógica que vaya más allá del básico reconocimiento del otro. El reto para las IES está en no quedarse en una etapa de multiculturalidad, pues, aunque es relevante como característica, se reconoce una diferencia entre la mirada multicultural y la intercultural. Mientras que la primera se enfoca en el aprendizaje sobre otras culturas “para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas” (Unesco, 2016, p. 18), la segunda se direcciona hacia ir más allá de una coexistencia pasiva y sin relacionamiento para establecer una convivencia sostenible basada en el conocimiento mutuo, “el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (Unesco, 2016, p. 18).

A pesar de que el ideal es contar con una práctica pedagógica permeada por competencias interculturales, no se puede negar que la etapa inicial para esta meta es adentrarse en la multiculturalidad. La manera más común de presentarla es mediante los saberes específicos a través de los discursos geopolíticos y los conocimientos comparativos con el otro frente a sus contextos y cultura.

Los discursos geopolíticos permean la práctica pedagógica con conocimientos sobre migraciones físicas y culturales, los aspectos problemáticos que envuelven estas y la relevancia que tienen los sujetos como parte de esas diferencias existentes. De igual forma, la práctica pedagógica tiene como característica una relación hacia el otro en la que las diferencias se convierten en un aspecto por destacar. Es así como la cultura se estudia de acuerdo con las similitudes y diferencias con otros sujetos y territorios, no solo para su entendimiento, sino también para aproximarse desde lo social y empresarial, que se transformen en diálogo intercultural<sup>2</sup>.

---

2 “Se refiere específicamente a diálogos ocurridos entre miembros de diferentes grupos culturales. El diálogo intercultural asume que los participantes acuerdan escuchar y entender múlti-

Frente a la práctica pedagógica con características multiculturales se reconocen dos perspectivas que asocian las acciones llevadas a cabo en el ambiente de aprendizaje con el enfoque conectivo de la internacionalización del currículo.

La *perspectiva hacia adentro* hace referencia a los elementos de una práctica pedagógica en la que el diálogo intercultural se relaciona con la red más cercana de conexión, es decir, dentro del ambiente de aprendizaje o aula de clase (Cerquera, 2020, diapositiva 4). Algunos ejemplos de esta perspectiva son:

- Desarrollo de trabajo colaborativo entre los estudiantes a través de estrategias como *aprendizaje basado en problemas* (ABP) y *aprendizaje basado en retos* (ABR).
- Debates, clubes de lectura y socializaciones con el fin de entablar conexiones empáticas en todos los estudiantes de la asignatura.
- Acciones de mentoría mediante el modelo de tutoría entre iguales, en el que se crea una relación interpersonal para promover el desarrollo del estudiante a través de la interacción con una persona con mayor experiencia o conocimiento.
- Estrategias de gamificación, en la que se diseña un entorno educativo real o virtual que supone la definición de tareas y actividades usando los principios de los juegos.

La *perspectiva hacia afuera* se centra en los elementos de una práctica pedagógica en la que el diálogo intercultural se relaciona con el desarrollo de conexiones en redes externas al ambiente de aprendizaje o aula de clase (Cerquera, 2020, diapositiva 5). Algunos ejemplos de esta perspectiva son:

- Desarrollo de clases conjuntas con entidades y/o docentes de otras IES nacionales y/o extranjeras, para que el estudiante se relacione

---

ples perspectivas, incluyendo incluso aquellas celebradas por grupos o individuos con quienes están en desacuerdo” (Unesco, 2017).

comunicacionalmente con otras personas, por ejemplo, de otros territorios geográficos.

- Casuística basada en la investigación de otros contextos para sensibilizar un poco frente aspectos como la empatía y diversidad cultural, y de esta manera consolidar soluciones a problemas globales.
- Participación en eventos académicos con impacto en el currículo y el entendimiento de los discursos del saber específico.
- Uso de redes sociales para el aprendizaje, a través de plataformas existentes a menudo alojados en la nube, que potencializan el aprendizaje social y colaborativo independientemente de donde se encuentren los estudiantes. Se utilizan recursos tecnológicos como redes sociales, blogs, chats, conferencias en línea, pizarra compartida, wikis, entre otros.

La tendencia de creación de *redes de conocimiento* como parte de la práctica pedagógica también se manifiesta mediante las dos perspectivas anteriores (hacia adentro y hacia afuera). Las conexiones hacia adentro se centran en construir una red de conocimiento en el interior del ambiente de aprendizaje. En este la práctica pedagógica del docente se caracteriza por la creación de redes propias de trabajo entre los mismos estudiantes de un saber específico para compartir el conocimiento. Los docentes llevan a cabo acciones que permiten que el estudiante identifique los aspectos que forman parte del saber desde otras fuentes del discurso diferentes a las abordadas en el ambiente de aprendizaje, para posteriormente desarrollar actividades de socialización entre los mismos estudiantes. Mediante esta estrategia se crean espacios de corresponsabilidad de la enseñanza y creación del conocimiento conjunto desde la posibilidad de consolidar una red entre todos los estudiantes de la asignatura.

También se reconoce una práctica pedagógica en la que se crean espacios para que el estudiante conecte los diferentes discursos que construyen el saber específico, con base en los vistos previamente en otras asignaturas, con los discursos actuales y futuros a través del trabajo autónomo, e incluso identificar discursos externos, que al ser conectados por el estudiante pueden tener impacto e influenciar el saber específico en el que se desenvuelve.

La perspectiva hacia afuera reconoce la infinidad de discursos que pueden construir un saber y la manera como estos contribuyen a la creación de redes propias de conocimiento tanto de estudiantes como de docentes. Como parte de su práctica pedagógica, el docente consolida espacios para la identificación de fuentes externas a la institución, que conformen y aporten conocimiento al estudiante para que este los contacte y de esa manera ir estableciendo relacionamientos con miras a iniciar su propia red conectiva de conocimiento.

El *pensamiento crítico-instrumental* en una práctica pedagógica docente es relevante para su relación con la internacionalización del currículo, debido a que centra el conocimiento y los discursos del saber específico en un panorama que debe ir más allá de conocer lo instrumental del saber. La meta es presentar un discurso práctico y uno instrumental aplicado para la reflexión, la resolución de problemas y conflictos, la creación de respuestas creativas y novedosas y una proyección social, ambiental y profesional del saber.

Con base en esta tendencia se identifica una práctica pedagógica que se caracteriza por desglosarse en tres etapas (Cerquera, 2020): teórica, instrumental y crítica.

1. *Etapa teórica*: en esta se presentan las bases teóricas y conceptuales del saber específico en el cual se fundamenta la asignatura. Suele ser la etapa de introducción, caracterización o evocación de conocimientos previos. Tiene como base principal el uso de discursos científicos y metodológicos del saber específico, que actúan como preámbulo a la siguiente etapa.
2. *Etapa instrumental*: las herramientas, plataformas y/o dispositivos físicos, digitales o virtuales que forman parte del desarrollo del saber específico y que componen uno de los discursos de este son los protagonistas de esta segunda etapa. La enseñanza se centra en el uso y reconocimiento de los aspectos instrumentales a través de actividades prácticas.
3. *Etapa crítica*: una vez las demás etapas son llevadas a cabo, la etapa crítica suele desarrollarse con el objetivo de presentar la manera

como lo teórico y lo práctico se combinan para dar soluciones a problemas enmarcados en el saber específico, planear y/o implementar acciones relacionadas con la asignatura, y reflexionar sobre la manera como lo instrumental puede aplicarse a lo teórico, y viceversa, como parte del perfil del profesional del saber.

El principal reto que tienen los docentes frente a esta tendencia es aprender a trabajar cada una de las etapas, no de manera secuencial, como si fuera una lista de chequeo, sino creando un sistema conectivo y simultáneo, en el que el saber específico pueda ser presentado desde los diferentes discursos que lo componen, y se pueda, en este proceso, ir encontrando las relaciones y la complementariedad que dan cada uno de estos.

La *didáctica en el ambiente de aprendizaje* se presenta como característica de la práctica pedagógica, al permitir entender dos aspectos relevantes de esta: la forma como se delimitan los temas y conceptos del saber específico y el método de enseñanza de los docentes. Frente al primer aspecto, se presenta a continuación la forma como se descomponen los contenidos que constituyen la práctica pedagógica docente, a partir de los objetivos que tiene esta en la didáctica de los docentes:

- Diagnosticar: llevar a cabo acciones de acercamiento iniciales que permiten indagar una cuestión o problema, para posteriormente analizar y enfocarse en posibles soluciones y/o estrategias desarrolladas.
- Gestionar: desarrollar una serie de acciones centradas en el cumplimiento de un objetivo específico, desde las cuales se organizan aspectos presupuestales, logísticos, administrativos, académicos, entre otros, que sean necesarios para el logro de dicho objetivo.
- Planificar: organizar los procedimientos y estrategias que enmarcan la gestión desde un saber específico.
- Apoyar: identificar la manera como lo enseñado en el ambiente de aprendizaje complementa la visión del saber específico. De este modo se pretende encontrar la forma como puede trabajarse

conjuntamente desde su influencia en cierto discurso o en los saberes adicionales.

- **Aplicar:** llevar a cabo las estrategias planeadas y las acciones gestionadas como parte del cumplimiento de un objetivo específico.
- **Evaluar:** valorar los impactos y resultados de las estrategias planeadas y las acciones gestionadas como parte del cumplimiento de un objetivo específico. Esta acción debe desarrollarse con la mentalidad de identificar acciones por mejorar y hacer un balance de las estrategias aplicadas.

Como parte de los anteriores ejes, se identifican dos adicionales que se desarrollan de manera transversal y se vinculan con la didáctica de los docentes:

- **Tomar decisiones:** estudiar los campos de acción, consecuencias, beneficios y riesgos a partir de los cuales se pueden elegir las acciones que influenciarán a cada uno de los ejes de enseñanza y posterior desarrollo de un saber específico.
- **Mediar y comunicar:** acciones de relacionamiento conscientes y planeadas a través de las cuales se interactúa con sujetos para intercambiar, transmitir y/o recibir información y puntos de vista.

La manera como se delimitan los conceptos en una asignatura desde las aplicaciones del saber específico deja como elemento pendiente una conexión con otros saberes. En otras palabras, esta es una apuesta por la interdisciplinariedad que se encarga de presentar la relevancia de enseñar cómo el conocimiento, que fundamenta el discurso del saber específico, puede ser implementado y aportar a otros saberes.

Por otro lado, el método de enseñanza de los docentes se estructura de acuerdo con las cuatro propiedades de las redes de conocimiento conectivo: autonomía, interacción, diversidad y apertura (Aponte y Peña, 2018). La propiedad de autonomía tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen su proceso de aprendizaje de manera individual a través de la utilización

de las herramientas TIC, prácticas en laboratorios, escritos académicos y eventos externos. Algunos ejemplos de esta propiedad son: el uso de plataformas digitales como Trello, Google Site y Microsoft Teams, la participación en prácticas de laboratorio, el desarrollo de lecturas previas mediante el modelo de aprendizaje invertido<sup>3</sup> y la participación en eventos externos como seminarios, conferencias, talleres, entre otras modalidades.

La propiedad de interacción busca consolidar debates y espacios de argumentación con diferentes puntos de vista para crear conocimiento. Puede manifestarse en actividades que le permitan al estudiante reconocer otros contextos para estudiar y crear casos de estudio. Además, lleva a generar espacios de argumentación conjuntos y trabajo cooperativo, desde la mirada de la mentoría entre iguales.

La tercera propiedad de diversidad de puntos se materializa en una práctica pedagógica con actividades que buscan que el estudiante presente el punto de vista de un saber desde un discurso académico, social, práctico, instrumental, etc., a través de actividades de ejemplificación y socialización, para que sus compañeros del ambiente de aprendizaje conozcan esa variedad de discursos que conforman un saber.

Y la propiedad de apertura permite la inclusión de perspectivas variadas en una red de conocimiento, con acciones como el desarrollo de cursos externos para complementar el saber del estudiante mediante, por ejemplo, la estrategia de flexibilidad curricular. Adicionalmente, los docentes pueden llevar a cabo clases conjuntas<sup>4</sup> con colegas de otros contextos geográficos o disciplinarios para presentar el discurso aplicado en diferentes saberes y culturas.

Por último, la tendencia de *utilización de las TIC para conexiones iniciales* permite identificar la manera como la práctica pedagógica del docente se

---

3 “Es una técnica didáctica en la que la exposición de contenido se hace por medio de videos que pueden ser consultado en línea por el estudiante de manera libre, mientras el tiempo de aula se dedica a la discusión, resolución de problemas y actividades prácticas bajo la supervisión y asesoría del profesor” (Fuerte y Guijosa, 2020).

4 “Una clase espejo es un recurso académico que usa una plataforma digital compartida entre profesores y estudiantes de dos o más universidades extranjeras, para participar en el desarrollo sincrónico y asincrónico de un curso completo o de una sesión de un curso” (Aponte, 2018, p. 2).

articula con las TIC en la didáctica del ambiente de aprendizaje. El objetivo es satisfacer las necesidades de aprendizaje individuales que tienen los estudiantes, y cómo a partir de estas se pueden crear métodos de enseñanza. Para presentar las características de esta tendencia (tabla 2) se retoman las propiedades de las redes de conocimiento conectivo (Aponte y Peña, 2018).

**Tabla 2**  
*Características TIC*

Propiedad	Características de uso de las TIC
Autonomía	Uso de las TIC como estrategia de apoyo para la planeación de la clase por parte del docente. Se caracteriza por el uso de diferentes instrumentos externos e institucionales para crear espacios digitales en los que se comparten discursos adicionales y previos, que el estudiante debe visualizar antes del encuentro sincrónico de la clase.
Interacción	En este caso la práctica pedagógica docente se caracteriza por el uso de softwares y plataformas específicas del saber, para que a través de las TIC el estudiante interactúe con otras miradas del saber específico.
Diversidad	Se caracteriza por el uso las TIC externas al saber específico, pero que ante un trabajo conjunto con el saber permiten desarrollar acciones que alimentan los discursos prácticos e instrumentales de este.
Apertura	La principal característica es el uso de herramientas del saber específico y algunas complementarias, como elementos que trabajan de manera conjunta con los discursos del saber para encontrar soluciones desde diferentes perspectivas.

*Nota.* Utilización de las TIC en el ambiente de aprendizaje con base en las propiedades de las redes de conocimiento conectivo. Elaboración propia.

## Fuentes

Las tendencias presentadas son el resultado de la consolidación de un proceso investigativo realizado en una IES pública de Medellín, Colombia. Allí se trabajó con cuatro áreas de conocimiento, cuatro docentes y cuatro casos desde un enfoque cualitativo. La muestra que se consideró tuvo como criterio de selección la naturaleza de la institución universitaria. Esta condición permitió contar con un docente de cada una de las facultades, para, de esta manera, conocer la práctica pedagógica delimitada desde un saber específico.

La investigación se enmarcó en un paradigma interpretativo con el objeto de comprender la realidad de determinado contexto. El propósito consistió en considerar las maneras como el sujeto interpreta e interactúa en este. El enfoque fue cualitativo con la intención de comprender la práctica pedagógica de los docentes, según unos indicadores de internacionalización del currículo, para conocer la manera como los sujetos (docentes) perciben, aplican y experimentan los indicadores. Así se pudo establecer desde el sujeto el modo de entender y desarrollar su práctica pedagógica. De acuerdo con esta premisa, la metodología utilizada fue el estudio de caso cualitativo, que, fundamentado en los planteamientos de Stake (2010), se centra en entender un caso particular y llegar a conocerlo bien, no con el objeto de ver en qué se diferencia de los otros, sino con el fin de conocer la manera como se entiende y aplica.

Para una mayor acotación, la investigación es un estudio colectivo de casos, enfocada en una cuestión que se debe investigar (internacionalización del currículo), que despierta una necesidad de comprensión en un contexto determinado (la IES) y considera el estudio de caso como el medio a través del cual se entiende la cuestión (Stake, 2010).

Las fuentes primarias de la investigación fueron los docentes, y para ello se partió de tres técnicas de recolección de información: el análisis documental, la entrevista semiestructurada y la observación semiestructurada.

El análisis documental se llevó a cabo con los documentos institucionales que actúan como base para el proceso pedagógico. Esta técnica tuvo como instrumento unas fichas temáticas diseñadas para organizar la información elegida para analizar, las cuales permitieron delimitarla mediante las categorías y subcategorías de análisis provenientes del marco teórico que sustentó la investigación.

Posteriormente, la entrevista semiestructurada tuvo como objeto la descripción e interpretación desde el sujeto. El instrumento fue una guía de preguntas que pretendió estructurar y centrar los objetivos de la entrevista y al mismo tiempo dar un espacio a comentarios o temas adicionales que puedan surgir en su desarrollo.

Una vez hechas las entrevistas, la última técnica utilizada fue la observación semiestructurada de la práctica pedagógica de los docentes en el aula,

con el objetivo de tener una mejor comprensión del caso. Para delimitar el proceso de observación se tuvo como instrumento la ficha de observación.

Las fuentes secundarias fueron los libros *Internacionalización conectiva, el currículo en un mundo en red* (Aponte y Peña, 2018) y *Pedagogía e historia* (Zuluaga, 1999). Estas permitieron conocer las características de la práctica pedagógica, y sirvieron como base conceptual de las categorías de análisis de la investigación desde la cuales se consolidaron los indicadores para el estudio de caso.

Finalmente, en la etapa de sistematización de la información se tuvo cómo técnica una sábana comparativa construida por medio de la triangulación metodológica de Stake (2010). En esta se contrastó la información recogida en cada uno de los instrumentos ya mencionados frente a los indicadores obtenidos de la aproximación teórica. La sábana comparativa se utilizó para agrupar los indicadores, desglosar los instrumentos desde la información obtenida y presentar las interpretaciones que permitieron arrojar las tendencias anteriormente presentadas.

## Conclusiones

Comprender la práctica pedagógica implica un reconocimiento de los discursos, los saberes específicos y el saber pedagógico que se encuentran alrededor de los docentes. Al relacionar esto con el enfoque conectivo de la internacionalización del currículo, se identifica una complementariedad que, al llevarse al ambiente de aprendizaje, es decir, al aula de clase, podría representar un aporte a la manera como se forman profesionales globales. Esto se considera uno de los principales intereses de la educación superior frente al ámbito de la internacionalización.

Pese a que las tendencias anteriores son identificadas de manera clara en la práctica pedagógica de los docentes, el reto es lograr el desarrollo de esas tendencias desde una mirada intencionada y planeada con base en lo institucional y el docente. Solo así se podrá tener en la IES una internacionalización del currículo conectiva, que se articule con el sistema complejo que representa la IES y que sea planeada a partir de la identidad institucional.

Esto se fundamenta con el hecho de que cada una de las características presentadas en este capítulo es realizada por los docentes como parte de su práctica pedagógica, pero no se identifica una intencionalidad clara. Por esta razón, suelen quedarse en actos fortuitos hechos por los docentes sin conocer que están aportando a la internacionalización del currículo de su programa académico y a la formación global de sus estudiantes. Con base en lo planteado, un reto general para las IES es la traducción de los indicadores de la práctica pedagógica, desde el enfoque conectivo de la internacionalización del currículo, a metodologías que faciliten la adopción del docente de estos indicadores en la cotidianidad del aula de clase.

Además de lo anterior, las tendencias presentadas permiten identificar diferentes retos de la educación superior, en su camino de internacionalizar el currículo desde el enfoque conectivo, iniciando por la multiculturalidad, que deja como camino posterior la adopción de competencias interculturales. Este es un reto no solo para los docentes, sino también para las IES, a saber, el de identificar la manera en que la formación en competencias interculturales se convierte en un aspecto transversal y esté interiorizado en cada persona de la comunidad académica, y cómo a partir de esto se pueden realizar acciones direccionadas hacia ese objetivo.

Por su parte, la tendencia de *pensamiento crítico-instrumental* permite reconocer un interés del docente por hacer que su práctica pedagógica tenga un impacto en el estudiante más allá del entendimiento de los instrumentos y las herramientas que forman parte del saber específico. Así mismo, permite que también desarrolle el pensamiento crítico para la toma de decisiones y la resolución de problemas en casos específicos.

La tendencia de *didácticas en el ambiente de aprendizaje* visualiza la variedad de métodos que adoptan los docentes como parte de su práctica pedagógica. El reto consiste en la necesidad de comprender la asignatura del saber específico como un sistema conectivo a partir del cual cada uno de los discursos que lo conforman se trabaja conjuntamente en la creación de conocimiento y no de manera lineal. Sin lugar a duda, uno de los principales retos de esta tendencia es entender e incorporar de manera intencionada una perspectiva interdisciplinaria en los métodos de enseñanza, con el obje-

tivo de que el estudiante comprenda la manera como su saber específico se integra con otros saberes.

Las tendencias de *redes de conocimiento y utilización de las TIC para conexiones iniciales* dejan entrever un reto hacia la consolidación de estrategias que, a partir de las TIC y del interés de crear redes de conocimiento con sujetos externos e internos del saber y de la institución, permitan contar con una práctica pedagógica con enfoque conectivo de la internacionalización del currículo, desde la cual se utilicen las TIC para crear conexiones iniciales que lleven a configurar nuevos conocimientos desde el trabajo conectivo entre los participantes en un ambiente de aprendizaje.

Finalmente, cada una de las tendencias mostró un protagonista transversal en la práctica pedagógica docente: la *corresponsabilidad*. Este concepto se enmarca en la enseñanza-aprendizaje. Es decir, se visualizó de manera más concreta en la forma como estudiantes y docentes deben participar de manera activa en este proceso, gracias a que aspectos como la migración de lo presencial a lo virtual, a causa de la pandemia del COVID-19, obligó a que los estudiantes se apoderaran de cada etapa de aprendizaje, a través del desarrollo de actividades de aprendizaje que no se limitaban a los encuentros sincrónicos con el docente. Por otro lado, obligó a los docentes a replantear su didáctica hacia la utilización de recursos que permitieran enseñar con métodos asincrónicos, con el objetivo de que los encuentros sincrónicos se usaran para acciones puntuales.

Es así como la corresponsabilidad se convierte en un concepto identificado como base para la consolidación de un currículo internacional desde un enfoque conectivo, debido a que si no hay una relación mediada por el interés de aprender de todos los participantes del ambiente de aprendizaje (estudiantes y docentes), el proceso de crear redes de conocimiento no sería posible.

## Referencias

- Aponte, C. (2018). *Clase espejo: caja de herramientas para la internacionalización del currículo*. Institución Universitaria ITM. [https://www.itm.edu.co/wp-content/uploads/Relaciones\\_Internacionales/2018/2018\\_Nuevo/que\\_es/Clase-Espejo.pdf](https://www.itm.edu.co/wp-content/uploads/Relaciones_Internacionales/2018/2018_Nuevo/que_es/Clase-Espejo.pdf)

- Aponte, C. y Peña, V. (2018). *Internacionalización conectiva: el currículo en un mundo en red*. Dirección de Publicaciones Universidad Católica Santiago de Guayaquil.
- Beelen, J. y Leask, B. (2011). *Internationalization at home on the move*. Learnig and Teaching.
- Cerquera, C. (2020). *Plan de Internacionalización del Currículo – PIC TdeA 2021-2025 Metas* [Diapositivas]. Tecnológico de Antioquia.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. y Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education. Study*. European Parliament Committee on Culture and Education.
- Duque, P. A., Rodríguez, J. C. y Vallejo, S. L. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Universidad de Manizales-CINDE.
- Durango, A.-A., Álvarez, A. J. y Jaramillo, M. E. (2019). *Niveles de apropiación de TIC en las prácticas pedagógicas de los maestros de los grados tercero y quinto de básica primaria de las I. E. Luis Carlos Galán Sarmiento de Carepa, Miguel Vicente Garrido Ortiz de Arboletes y la Escuela Normal Superior de Abejorral*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Fuerte, K. y Guijosa, C. (2020). *Glosario de innovación educativa*. Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/glosario-de-innovacion-educativa>
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Gacel-Ávila, J. y Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: un balance*. Universidad de Guadalajara.
- Hébert, C., Ng-A-Fook, N., Ibrahim, A. y Smith, B. (2019). *Internationalizing curriculum studies histories, environments, and critiques*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01352-3>
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization*. Association of International Educators.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: elements and checkpoints*. Canadian Bureau for International Education.
- Knight, J. (2006). *Internationalization of higher education: new directions, new challenges*. IAU Global Survey Report.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil: the changing world of internationalization*. Sense Publishers.
- Loaiza Zuluaga, Y. E, Rodríguez Rengifo, J. C. y Vargas López, H. H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 95-118.
- Marmolejo, F. (2018). La educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto global. En J. Gacel-Ávila (Coord.), *La educación superior, internacionalización e integración regional de América Latina y el Caribe* (pp. 41-56). Unesco-Iesalc.
- Mesa, Y. M. y Villa-Ochoa, J. A. (2015). Reflexiones históricas y filosóficas sobre la modelación matemática: una mirada a las prácticas pedagógicas. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 28, 1109-1116.

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *La internacionalización de la educación superior*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-196472.html>
- Ministerio de Educación Nacional y Colombia Challenge Your Knowledge. (2013). *Estudio sobre la internacionalización de la educación superior en Colombia y modernización de indicadores de internacionalización del sistema nacional de información de la educación superior (SNIES)*. Autor.
- Noriega, M. (2021). Química verde y la convergencia tecnológica. En Misión de Sabios (Eds.), *Ciencia y tecnología: fundamento de la bioeconomía. Propuestas del foco de biotecnología, bioeconomía y medio ambiente* (vol. 3) (pp. 143-152). Vicepresidencia de la República de Colombia-Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación-Universidad de los Andes.
- Organización para Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Working paper 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Acuerdo de la OCDE.
- Organización para Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. Autor.
- Oliveira, S. y Costa, C. (2018). Evaluar la práctica pedagógica de los profesores de educación superior: una propuesta. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 39-54. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.003>
- Palacio, A. L., Ruiz, M. A. y Zapata, J. D. (2013). *Representaciones ambientales y prácticas pedagógicas de maestros, formadores de formadores, en las Escuelas Normales Superiores* (tesis doctoral). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Pieters, J., Voogt, J. y Pareja Roblin, N. (2019). *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning*. Springer Nature Switzerland AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6>
- Spaggiari-Gutiérrez, S. L. y Mejía-Quevedo, J. C. (2015). *Guía para la internacionalización de la educación superior: cooperación internacional*. Ministerio de Educación Nacional.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Unesco. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Autor.
- Unesco. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. Universidad Nacional.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga-Garcés, O. L. (2005). Foucault: una literatura desde la práctica pedagógica. En O. L. Zuluaga-Garcés (Coord.), *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo* (pp. 11-37). Universidad Pedagógica Nacional-Alcaldía Mayor de Bogotá-Grupo Historia de la Práctica Pedagógica-Cooperativa Editorial Magisterio.