

La Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) fue fundada en 1992. Su misión es ayudar al mejoramiento de la educación superior por medio de la integración de la dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior mexicanas.

La AMPEI realiza proyectos y actividades en conjunto con otros organismos tales como el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), la Association of International Educators (NAFSA), la European Association for International Education (EAIE), la Organization Universitaire Interamericaine (OUI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otros.

Educación Global es una publicación anual exclusivamente dedicada a la internacionalización de la educación y a la cooperación internacional. Aborda temas sobre globalización y educación superior que impulsan el mejoramiento de las relaciones internacionales entre las instituciones de educación superior.

**XV años de experiencias:
nuevos retos, nuevos horizontes**

9106
Educación⁹

VOLUMEN 12, 2008

DIRECTORA

Jocelyne Gacel-Ávila
Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL

Norma Angélica Juárez Salomo
*Asociación Mexicana para la
Educación Internacional*

Madeleine Green

American Council on Education

Hans de Wit

*International Higher Education Consultant
and Researcher
The Netherlands*

Francisco Marmolejo

University of Arizona

Ricardo Ávila Palafox

Universidad de Guadalajara

Alan Adelman

Instituto para la Educación Internacional

Eva Egron Polack

International Association of Universities

Producción

EDITORIAL UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

José Bonifacio Andrada 2679,

Lomas de Guevara C.P. 44657

Guadalajara, Jalisco, México, octubre de 2008

XV años de experiencias:
nuevos retos, nuevos horizontes

Financiamiento de las actividades de internacionalización mediante la cooperación entre universidades RODOLFO HERNÁNDEZ GUERRERO LETICIA SANTOS-ZAMARRIPA	7
A framework for developing intercultural competence DARLA K. DEARDORFF	13
Tendencias de internacionalización en Asia-Pacífico: el plan estratégico de la UMAP MIGUEL ÁNGEL AGUAYO LÓPEZ	19
Impacto académico en estudiantes de Contabilidad en México como resultado de estancias curriculares en instituciones extranjeras dentro de la red COMEC MARTÍN PANTOJA AGUILAR	29
Una mirada crítica a indicadores de logros para la internacionalización AÍDA CASTAÑER MARTÍNEZ	43
Cooperación regional en la educación superior. Ejemplos y lecciones de Europa JOHANN W. GERLACH	57

Globalización del discurso de la calidad educativa: una mirada epistemológica desde la evaluación CÉSAR CORREA ARIAS	63
Academia, ciencia y tecnología en la sociedad del conocimiento NYDIA MARÍA CASTILLO PÉREZ JULIO RODRÍGUEZ ANIDO	77
Internationalisation barriers and IaH at Latin American HEIs TORGE FISCHER SÖREN KOEPPE	93
La movilidad internacional y el desarrollo de la perspectiva transcultural y las habilidades cognoscitivas ROSARIO HERNÁNDEZ	105
¿Qué tan factible es la integración de la educación superior en Latinoamérica? JOCELYNE GACEL-ÁVILA	121

COLABORAN EN ESTE VOLUMEN:

RODOLFO HERNÁNDEZ GUERRERO
Director del Centro de Estudios México-Estados Unidos
University of Texas Dallas

LETICIA SANTOS-ZAMARRIPA
Directora de la Oficina Internacional de Enlace,
Vicerrectoría de Internacionalización ITESM-Dallas, Texas

DARLA DEARDOFF
Executive Director
Association of International Education Administrators
Duke University

MIGUEL ÁNGEL AGUAYO LÓPEZ
Rector de la Universidad de Colima

MARTÍN PANTOJA AGUILAR
Facultad de Contabilidad y Administración
Universidad de Guanajuato

AÍDA CASTAÑER MARTÍNEZ
Catedrática
Universidad de Puerto Rico

JOHANN WILHELM GERLACH
Ex-President
Freie Universität Berlin
Professor Doctor
Catedrático de Derecho

CÉSAR CORREA ARIAS
Profesor-investigador
Centro Universitario
de Ciencias Económico Administrativas
Universidad de Guadalajara

NYDIA MARÍA CASTILLO PÉREZ
Docente-investigadora
Universidad Autónoma de Zacatecas

Julio Rodríguez Anido
Docente-investigador
Universidad Autónoma de Zacatecas

TORGE FISCHER
School of Business
University of Aarhus

SÖREN KOEPPE
University of Rostock

ROSARIO HERNÁNDEZ
Profesora-investigadora
Centro Universitario de los Valles
Universidad de Guadalajara

JOCELYNE GACEL-ÁVILA
Investigadora del Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo
Coordinadora General de Cooperación e Internacionalización
Universidad de Guadalajara

Financiamiento de las actividades de internacionalización mediante la cooperación entre universidades

RODOLFO HERNÁNDEZ GUERRERO*
LETICIA SANTOS-ZAMARRIPA**

Hoy en día la mayor parte de las universidades reconoce la prioridad de integrar la educación internacional a sus planes de desarrollo estratégico e incorporarla como un mecanismo de movilidad docente y estudiantil para profundizar en la comparación de metodologías, culturas y lenguas. Sin embargo, las instituciones educativas enfrentan el gran reto de la sustentabilidad y el patrocinio de la educación internacional para generar mecanismos inclusivos de participación. Los niveles de colaboración internacional en cada universidad dependen en gran parte del apoyo institucional, pero existen algunos otros factores que determinan su factibilidad independientemente de las restricciones presupuestales.

Este artículo se enfoca en identificar y analizar factores determinantes para lograr mecanismos de financiamiento de las actividades internacionales, y presenta ejemplos de proyectos de colaboración internacional copatrocinados por la Universidad de Texas en Dallas (UTD) y el Tecnológico de Monterrey (ITESM).

También se hace énfasis en la importancia de la relación y evolución de los proyectos cofinanciados a través del tiempo, y se comentan princi-

* Director del Centro de Estudios México-Estados Unidos, Universidad de Texas en Dallas (UTD). Contacto: rfo@utdallas.edu.

** Directora de la Oficina Internacional de Enlace, Vicerrectoría de Internacionalización, Tecnológico de Monterrey (ITESM), Dallas, Texas. Contacto: leticia.zamarripa@itesm.mx.

pios fundamentales en la naturaleza de la colaboración desde un punto de vista estratégico.

Asimismo se señalan la creatividad e innovación como instrumentos de sustentabilidad y como puntos fundamentales en los procesos de internacionalización para enfrentar y superar los retos de financiamiento.

Cómo seleccionar una relación estratégica

El desarrollo de una agenda de educación internacional requiere de colaboradores institucionales eficaces, proactivos y creativos para identificar mecanismos sustentables y autofinanciables de colaboración.

Existen varios factores importantes que hay que considerar de manera especial cuando se trata de una relación estratégica para ambas instituciones en contacto:

- Programas académicos.
- Calidad y prestigio de la institución.
- Administración de la relación.
- Visión bilateral a largo plazo.
- Motivación para el acuerdo.

Cabe destacar que si bien estos factores son obvios, la persona a cargo de la relación determina en muchas ocasiones el éxito o fracaso de la afiliación.

La visión bilateral a largo plazo y la motivación en común para colaborar son elementos fundamentales que permiten desarrollar una interacción para lograr mecanismos de patrocinio sustentables y relacionados con proyectos de colaboración internacional, dependiendo de las fortalezas de cada institución.

En el caso de la Universidad de Texas en Dallas y el Tecnológico de Monterrey se identificaron las fortalezas académicas de cada institución, su ubicación geográfica, la accesibilidad para movilidad entre las instituciones y el potencial para desarrollar una agenda bilateral complementaria a largo plazo.

Desde el año 2003, ambas instituciones promovieron acercamientos e intenciones para concretar una agenda con mayor formalidad. Entre otros aspectos, funcionarios de ambas instituciones visitaron a sus contrapartes y se identificaron programas académicos y de investigación afines. Además se desarrollaron pláticas para promover un asesoramiento mutuo en aquellas áreas científicas con mayor tradición y prestigio en cada institución, para fortalecer o crear nuevas oportunidades académicas y científicas en la contraparte.

Así, ambas instituciones firmaron un acuerdo de colaboración el 17 de agosto de 2004. La diversidad de proyectos, apoyos mutuos y actividades ha sido notoria a la luz del espíritu de colaboración, lo cual ha permitido desarrollar mecanismos de patrocinio que benefician a ambas instituciones.

Sin embargo, los retos de financiamiento fueron tangibles desde los primeros indicios de acercamiento entre ambas instituciones. Estos retos han sido superados con la creatividad, la innovación y el apoyo mutuo entre las instituciones, bajo un preámbulo de franca comunicación y confianza, factores esenciales para lograr resoluciones óptimas y honorables para las partes.

La Universidad de Texas en Dallas y el Tecnológico de Monterrey han identificado estratégicamente nueve puntos de colaboración para canalizar recursos, experiencia y alianzas a través de sus directivos y profesores expertos, alumnos, investigadores, instalaciones físicas, laboratorios y tecnología:

- Visitas semestrales de profesores en períodos sabáticos para impartir cursos.
- Conferencias académicas tanto presenciales como a través de videoconferencias ofrecidas por expertos sobre temas estratégicos para ambas instituciones.
- Visitas mutuas de grupos de alumnos tanto a nivel profesional como a nivel graduado por períodos cortos.

- Intercambio académico de estudiantes por períodos semestrales.
- Veranos científicos para estudiantes interesados en desarrollar la actividad de investigación.
- Asesoría para el desarrollo de nuevos programas académicos.
- Conferencias de profesores en simposios organizados por estudiantes.
- Viajes internacionales compartidos, para establecer alianzas en común.
- Uso de laboratorios especializados.

Las alianzas con terceros para una relación bilateral sustentable y de éxito

Cabe destacar que tanto la Universidad de Texas en Dallas como el Tecnológico de Monterrey han logrado realizar alianzas con otras instituciones o asociaciones para lograr un marco de colaboración sustentable y autofinanciable. También local y regionalmente ambas instituciones han incorporado alianzas ya tradicionales en sus respectivas agendas de educación internacional en esta relación bilateral. Entre estas alianzas destacan dos: con el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (Conacyt) y la Embajada de Estados Unidos en México. Con la colaboración del Conacyt se ha patrocinado parte de la movilidad del Tecnológico de Monterrey hacia la Universidad de Texas en Dallas, incluyendo estancias sabáticas y programas de posgrado (maestrías y doctorados), y se ha auspiciado el fortalecimiento de la formación de profesores. La Embajada de Estados Unidos en México ha complementado el patrocinio para que investigadores y profesores de la Universidad de Texas en Dallas impartan cátedras y asesorías científicas ante profesores, estudiantes y administradores del Tecnológico de Monterrey.

Estas alianzas con terceros no solamente ayudan a promover y generar resultados tangibles y concretos

en una relación bilateral de educación internacional, sino también a desarrollar una agenda más inclusiva, legítima y con mayor visibilidad a lo largo del territorio norteamericano.

Resultados

La Universidad de Texas en Dallas y el Tecnológico de Monterrey hasta la fecha han logrado la siguiente recopilación cronológica de resultados en su agenda de colaboración.

ITESM, campus Monterrey

- Visitas sabáticas de profesores e investigadores de la ciencia de la computación e información tecnológica antes del año 2004.
- Firma del Acuerdo de Colaboración entre el ITESM, campus Monterrey, y la UTD el 17 de agosto de 2004.
- Participación del doctor Mario Álvarez, director del Centro de Biotecnología del ITESM, en la Serie de Conferencias México-Estados Unidos de la UTD, con la cátedra *Mixing in Bio-Reactors*, el 24 de septiembre de 2004.
- Conferencia del doctor Steve Goodman, director del Instituto de Biotecnología de la UTD, en el ITESM, campus Monterrey, el 25 y 26 de octubre de 2005.
- Videoconferencias académicas sobre la ciencia de la computación, bajo el liderazgo del profesor Farokh B. Bastani, de la UTD, durante el semestre de primavera 2005.
- Visita de 50 estudiantes de la Licenciatura en Biotecnología del ITESM a la UTD el 31 de marzo de 2005. La recepción incluyó visitas a los laboratorios y exposiciones de profesores e investigadores de la UTD.
- Participación de cuatro estudiantes del campus

Monterrey en el Programa de Verano Científico UTD-México, 2006.

- Participación del doctor Francisco Cantú, profesor y decano de Investigación y Posgrados del ITESM, campus Monterrey, en el *Senior Research Executive Delegation Tour to Korea and China*, invitado por la UTD.
- Participación de la maestra Leticia Santos-Zamarripa, directora de la Oficina de Enlace del ITESM en Texas y miembro de su consejo consultivo, en el décimo aniversario del Centro de Estudios México-Estados Unidos de la UTD, en marzo de 2006.
- Participación del primer estudiante de la UTD en el programa de verano para estudiantes internacionales del ITESM, campus Monterrey, en 2006.
- Visita de una delegación de las escuelas de Humanidades y Ciencias Sociales de la UTD al ITESM para conversar y proveer asesoría para el diseño y creación del Programa de Animación y Arte Digital del ITESM, el 26 de junio de 2006.
- Firma del Acuerdo de Movilidad de Intercambio entre la UTD y el ITESM, campus Monterrey, el 17 de agosto de 2006.
- El doctor Thomas Linehan, director del Programa de Animación y Arte Digital de la UTD, participa como conferencista magistral en el Simposio de Sistemas Computacionales y Tecnologías de Información, realizado del 1 al 3 de marzo de 2007.
- La UTD provee apoyo logístico al ITESM para implementar su programa de prácticas profesionales internacionales a través de la aplicación de evaluaciones para los estudiantes, videoconferencias, etcétera.
- Cátedra por parte del doctor Rodolfo Hernández Guerrero, director del Centro de Estudios México-Estados Unidos de la UTD, sobre *Contemporary U.S.-Mexico Relationship: Challenges and Oppor-*

tunities, en el campus Monterrey, el 27 de marzo de 2008.

- Cátedra por parte del doctor Robert Nelsen, vicepresidente de la UTD, sobre *Creative Writing: The Art of a Writer*, en el campus Monterrey, el 27 de marzo de 2008.

ITESM, campus Estado de México

- Inicio de la colaboración entre el Instituto de Nanotecnología de la UTD y el campus del Estado de México, en la primavera de 2005.
- El campus Estado de México recibe al grupo de estudiantes de liderazgo McDermott durante su visita anual a este país en diciembre de 2003.

ITESM, Rectoría Zona Norte (Saltillo)

- Diseño, recepción y ejecución del UTD Cohort MBA Program México 2008, del 11 al 17 de mayo de 2008, en Saltillo y Monterrey. Participación de 35 estudiantes de la UTD.

ITESM, campus ciudad de México

- El campus ciudad de México recibe al grupo de estudiantes de liderazgo McDermott durante su visita anual a este país en el mes de enero de 2005.
- Participación de un estudiante en el Programa de Verano Científico UTD-México 2005.

ITESM, campus Querétaro

- Participación de un estudiante en el Programa de Verano Científico UTD-México 2005.

ITESM, campus Guadalajara

- Visita de una delegación de funcionarios y profesores del campus Guadalajara a la UTD en mayo de 2005.
- Visita de una delegación de funcionarios e in-

vestigadores de la UTD al campus Guadalajara en junio de 2005.

- Participación del campus Guadalajara en la *US-China Higher Education Conference* en Seattle, Washington, por invitación cortesía de la UTD.

ITESM, campus San Luis Potosí

- Primer estudiante de la UTD participando en el programa de intercambio estudiantil en el campus San Luis Potosí en el semestre de primavera 2007.

Más allá de los resultados

El enriquecimiento institucional mutuo es una premisa que permite enaltecer los valores, las costumbres y fortalezas de cada institución para generar propuestas creativas y financieramente sustentables a largo plazo. Los siguientes puntos resumen la manera en que se ha dado la colaboración entre la UTD y el ITESM, misma que ha generado un preámbulo de internacionalización acorde con las necesidades locales, bajo una perspectiva global:

- Promoción mutua de programas académicos y la consecuente participación de estudiantes tanto en intercambios como en programas de posgrado.
- Investigación en conjunto.
- Lanzamiento de nuevos programas académicos.
- Internacionalización de la oferta académica y de investigación.
- Optimización de recursos mediante patrocinios bilaterales y con la participación de terceros.

Sin embargo, se debe resaltar que no existe una metodología única para definir la viabilidad de una agenda bilateral educativa internacional y superar los retos de financiamiento y sustentabilidad. De la capacidad de los gestores y líderes universitarios dependerá en gran

medida lograr cincelar con actitud, creatividad, positividad y la promoción de agendas inclusivas en todos los niveles (estudiantes, profesores y administradores), la interminable escultura de la educación internacional como un bien público, donde los actores actúen de una forma corresponsable en su ejecución.

La relación entre la UTD y el ITESM se comparte como un testimonio más de muchos otros casos de éxito entre México y Estados Unidos, para promover precisamente esa actitud de los educadores internacionales que les permita ir más allá de las circunstancias administrativas y retos financieros, para enaltecer la mejor satisfacción que nos proporciona nuestra profesión: la mirada de aquel estudiante antes y después de un programa internacional; una mirada que jamás será la misma.

A framework for developing intercultural competence

DARLA K. DEARDORFF*

What is necessary to get along with those from different cultures? This question was one of the main motivations behind the first study to document consensus among leading intercultural experts on a definition of intercultural competence (Deardorff, 2006). Intercultural competence is an oft-discussed but rarely understood and defined term within the field of international education and beyond. If international educators are to be successful in helping students become more interculturally competent, it is important to explore definitions and frameworks of intercultural competence, some of which have been debated and discussed for over 30 years (ie Baxter Magolda, 2000; Bennett, 1993; Byram, 1997; Chen & Starosta, 1996; Collier, 1989; Dinges, 1983; Gudykunst, 1994; Hammer, Gudykunst & Wiseman, 1978; Hampden-Turner & Trompenaars, 2000; Hanvey, 1976; Hoopes, 1979; Hunter, 2004; Kim, 1992; Koester & Olebe, 1989; Kohls, 1996; Paige, 1993; Pedersen, 1994; Ruben, 1976; Spitzberg, 1989; Storti, 1997; Yum, 1994; Zhong, 1998), and to use this work to guide our efforts on campus in helping our students get along with those from different cultures. This recent study provides such a framework which will be discussed further in this article.

From this national study conducted in the United States, the consensus definition agreed upon by these leading intercultural experts was broadly defined as "effective and appropriate behavior and com-

* Executive Director, Association of International Education Administrators, Duke University

munication in intercultural situations". The specific agreed-upon elements were categorized into attitudes, knowledge, skills and internal and external outcomes and placed in a visual framework.

Attitudes: Based on the Deardorff study, three key attitudes emerged, those of respect, openness, and curiosity and discovery. Openness and curiosity imply a willingness to risk and to move beyond one's comfort zone. In communicating respect to others, it is important to demonstrate that others are valued. This begins through showing interest in others—in their families and their cultures—and in simply listening attentively. These attitudes are foundational to the further development of knowledge and skills needed for intercultural competence. One way to move students toward these requisite attitudes is by challenging assumptions. Later in the article, we will explore a tool that can do just that.

Knowledge: In the United States, there is some debate as to what "global knowledge" is needed by college graduates. In regard to knowledge necessary for intercultural competence, intercultural scholars concurred on the following: cultural self-awareness (meaning the ways in which one's culture has influenced one's identity and worldview), culture-specific knowledge,¹ deep cultural knowledge including understanding other world views, and sociolinguistic awareness. The one element agreed upon by all the intercultural scholars was the importance of understanding the world from others' perspectives.

Skills: The skills that emerged from this study were ones that addressed the processing of knowledge: observation, listening, evaluating, analyzing, interpreting, and

¹ There are many definitions that have been used for the word "culture". For purposes of this discussion, "culture" is defined as values, beliefs and norms held by a group of people. Culture shapes how individuals communicate and behave, that is, how they interact with others.

relating. This concurs with an observation by the former president of Harvard University that institutions need to train students to "think intercultural" (Bok, 2006).

Internal outcomes: The attitudes, knowledge, and skills ideally lead to an internal outcome that consists of flexibility, adaptability, an ethnorelative perspective and empathy. These are aspects that occur within the individual as a result of the acquired attitudes, knowledge and skills necessary for intercultural competence. At this point, individuals are able to see from others' perspectives and to respond to them according to the way in which the other person desires to be treated. Individuals may reach this outcome in varying degrees of success.

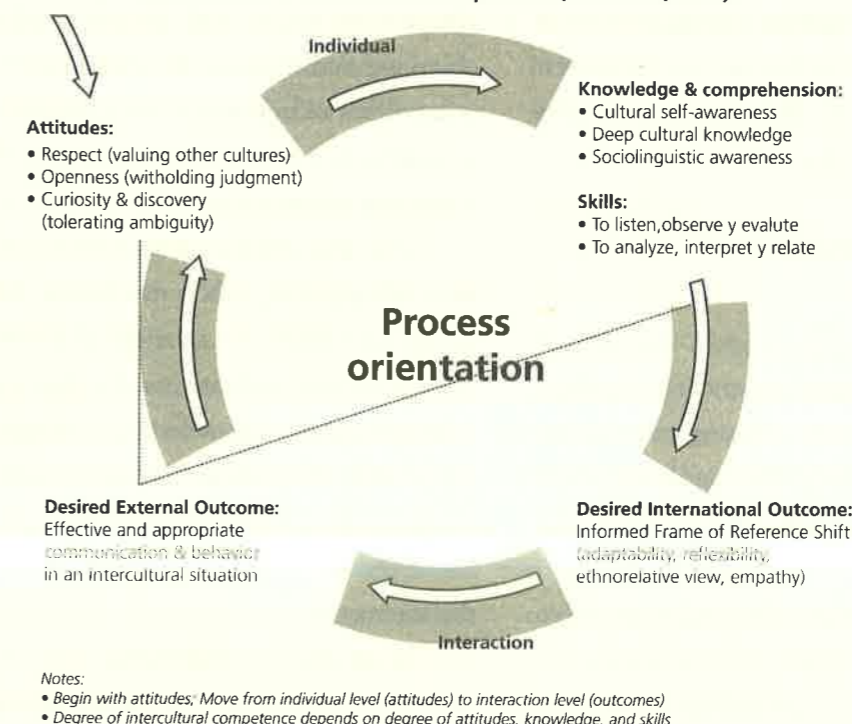
External outcomes: The summation of the attitudes, knowledge and skills, as well as the internal outcomes, are demonstrated through the behavior and communication of the individual. How effective and appropriate is this person in intercultural interactions? This behavior and communication become the visible external outcomes of intercultural competence. This then becomes the agreed upon definition of the intercultural scholars, that intercultural competence is the effective and appropriate behavior and communication in intercultural situations. However, it is important to understand that this definition is predicated on the elements highlighted in this article. It is also important to understand the implications of "effective" and "appropriate" behavior and communication. Effectiveness can be determined by the interlocutor but the appropriateness can only be determined by the other person—with appropriateness being directly related to cultural sensitivity and the adherence to cultural norms of that person.

These five overall elements can be visualized through the following model of intercultural competence, thereby providing a framework to further guide efforts in developing intercultural competence in our students.

Intercultural competence model

From "The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization at Institutions of Higher Education in the United States"
by Dr. Darla K. Deardorff, Raleigh, NC: North Carolina State University, 2006

Process model of intercultural competence (Deardorff, 2006):



Discussion of intercultural competence framework

This framework illustrates that it is possible for an individual to have the requisite attitudes and be minimally effective and appropriate in behavior and/or communication, even without further knowledge or skills. Adding the necessary knowledge and skills may ensure that an individual can be more effective and appropriate in one's intercultural interactions. With the added flexibility, adaptability, and empathy, one can be even more effective and appropriate in intercultural interactions.

This framework also illustrates that intercultural competence is a process—a lifelong process—there is no one

point at which an individual becomes completely intercultural competent. Thus, it is important to pay as much attention to the development process—of how one acquires the necessary knowledge, skills, and attitudes—as one does to the actual aspects of intercultural competence.

It is interesting to note that intercultural scholars in the United States could not agree on the role of language in intercultural competence development, citing that language alone does not ensure one's competency in the culture. Thus, language is a necessary but not sufficient skill for intercultural competence. Language, however, can be a noted vehicle through which to understand others' worldviews.

Intercultural competence unfortunately does not “just happen” for most, instead, it must be intentionally addressed. Intentionally addressing intercultural competence development at the post-secondary level-for both our domestic and international students- is essential if we are to graduate global-ready students. Having a framework of intercultural competence such as the one discussed in this article can help guide our efforts in ensuring a more comprehensive, integrated approach.

Starting point of intercultural competence-attitudes

As noted, attitudes of openness, respect and curiosity are essential to the further development of intercultural competence. In order to change existing attitudes that may hinder this intercultural competence development, the assumptions underlying attitudes must be challenged. One of the key skills that emerged from this study is the importance of observation, coupled with the skills to analyze and evaluate. A tool that addresses these essential elements of intercultural competence is called the OSEE Tool (Deardorff & Deardorff, 2000), which not only allows students to challenge their assumptions but also moves them to explore other perspectives, through observation and analysis. Initially developed in 2000 and based on the scientific method, it has been used in cross-cultural training programs and courses, as well as in pre-departure programs.

O – Observe what is happening

S – State objectively what is happening

E – Explore different explanations for what is happening

E – Evaluate which explanation is the most likely one

(Copyright Deardorff & Deardorff, 2000.)

OSEE starts with the basics of observation – and listening – of really being aware of what is occurring in intercultural situations. As noted in the intercultural competence model discussed in this article, this is an essential skill and a key starting point. Careful cultural observations require both patience and reflection. In observing and listening in intercultural situations, it is important to not only be aware of one’s physical surroundings but to pay attention to people’s verbal and nonverbal communication during the interactions.

The next step is to state as objectively as possible what is happening -this is much more difficult than it sounds and there are a variety of activities that can be used to help students practice the development of objective statements, including viewing brief film clips and writing about them. Objective statements should be free from judgment or cultural assumptions, and based entirely on what was actually observed during the interaction.

Once objective statements have been made, the next step is that of exploring different explanations for what could be happening, addresses the need to see from others’ perspectives. It also allows one to begin to move beyond initial assumptions that may have inadvertently been made. Different explanations could include personal and cultural explanations of what is happening, the latter of which necessitates the need to know culture-specific information, another aspect of the intercultural competence model.

The last step -that of evaluation- may be the most difficult since it is often challenging to know which explanation(s) would be the most likely one(s) for the situation that is occurring. For example, if someone is not making eye contact, the different explanations from a US American perspective for this could include that the person is bored, that the person is trying to hide something or lie, that the person is blind, that

the person comes from another culture in which direct eye contact is considered rude, and so on. There are a number of different ways to evaluate the likely explanation(s), including collecting further information through conversations with the person involved or with others, through actual research or through further observation. When these steps are followed, one is able to view behaviors more objectively, thus challenging initial assumptions.

Implications

What are the implications of this intercultural competence framework for international educators? Since intercultural competence is not a naturally occurring phenomenon, we must be intentional about addressing this on our campuses- through curricular and co-curricular efforts. In utilizing such a framework, our efforts can be included in a more comprehensive, integrated approach instead of the more random, ad-hoc approach that currently occurs on many of our campuses. It is also important that we assess our efforts -both to improve what we are doing to develop intercultural competence among students and to also provide meaningful feedback to students themselves that could aid them on their intercultural journey. Intercultural competence assessment is complex but doable, and absolutely essential in moving the field toward a greater understanding of intercultural competence development.

Concluding thoughts

Reflection is an important part of intercultural competence development process. In reflecting upon the intercultural competence framework discussed in this article, there are several questions that arise. First, since the model presented here is primarily a US-based view of intercultural competence, what does intercultural competence “look like” from a Mexican perspective?

From other cultural perspectives? How intercultural competent are we as international educators and what can we do to increase our development in this area? How can we incorporate the process of intercultural competence development into our programs? How can we integrate assessment of intercultural competence throughout our programs? Reflecting on these questions will lead us and our students ultimately towards building stronger relationships with those from other cultural backgrounds.

References

- BAXTER MAGOLDA, M. B. (Ed.) (2000). *Teaching to promote intellectual and personal maturity: Incorporating students' worldviews and identities into the learning process*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BENNETT, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BOK, D. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton: Princeton University Press.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CHEN, G.M., & STAROSTA, W.J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Communication Yearbook* 19, 353-383.
- COLLIER, M.J. (1989). Cultural and intercultural communication competence: Current approaches and directions for future research. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 287-302.
- DEARDORFF, D. K. (2006) The identification and assessment of intercultural competence as a student

- outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, Fall 2006, p. xx
- DINGES, N. (1983). Intercultural competence. In D. Landis & R. W. Brislin (Eds), *Handbook of intercultural training volume 1: Issues in theory and design* (pp. 176-202). New York: Pergamon Press.
- GUDYKUNST, W. B. (1994). *Bridging differences: Effective intergroup communication* (2nd ed.). London: Sage.
- GUNDLING, E. (2003). *Working GlobeSmart: 12 people skills for doing business across borders*. Palo Alto: Davies-Black.
- HADLEY, A. O. (2001). *Teaching language in context* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- HAMMER, M. R., GUDYKUNST, W. B., & WISEMAN, R. L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 2, 382-393.
- HAMPDEN-TURNER, C. M., & TROMPENAARS, F. (2000). *Building cross-cultural competence: How to create wealth from conflicting values*. New Haven: Yale University Press.
- HANVEY, R. G. (1976). *An attainable global perspective*. New York: Global Perspectives in Education.
- HOOPES, D. S. (1979). Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience. In M. Pusch (Ed.), *Multicultural education: A cross-cultural training approach* (pp. 9-38). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- HUNTER, W. (2004). *Knowledge, skills, attitudes, and experiences necessary to become globally competent*. Unpublished dissertation, Lehigh University, Bethlehem, PA.
- KOESTER, J., & OLEBE, M. (1989). The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 12, 233-246.
- KOHL, L. R. (1996). *Survival kit for overseas living* (3rd ed.). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- MIYAHARA, A. (1992). Cross-cultural views on interpersonal communication competence: A preliminary study proposal. *Human Communication Studies (Journal of the Communication Association of Japan)* 20, 129-143.
- PAIGE, R. M. (Ed.). (1993). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- PEDERSEN, P. (1994). *A handbook for developing multicultural awareness* (2nd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- RUBEN, B.D. (1976). Assessing communication competence for intercultural communication adaptation. *Group and Organization Studies*, 1(3), 334-354.
- SPITZBERG, B. H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13 (3), 241 - 268.
- STORTI, C. (1997). *Culture matters: The Peace Corps cross-cultural workbook*. Washington, DC: Peace Corps Information Collection and Exchange.
- YUM, J. O. (1994). The impact of Confucianism on interpersonal relationships and communication patterns in East Asia. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 75-86). Belmont, CA: Wadsworth.
- ZHONG, M. (1998). Perceived intercultural communication competence in cross-cultural interactions between Chinese and Americans. *Critical Studies*, 12, 161-179.

Tendencias de internacionalización en Asia-Pacífico: el plan estratégico de la UMAP

MIGUEL ÁNGEL AGUAYO LÓPEZ*

Introducción

La asociación internacional denominada University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP) surgió en 1991 y se constituyó oficialmente en 1998. Desde entonces, la cooperación educacional ha sido el elemento clave de sus operaciones y de su visión para facilitar la movilidad académica en la región Asia-Pacífico.

La UMAP surgió con la misión de apoyar el intercambio entre programas universitarios y facilitar a los estudiantes obtener de primera mano un mejor entendimiento de los sistemas cultural, económico y social de la región, basado en la cooperación entre las instituciones de educación superior.

Con la certidumbre de que Asia y el Pacífico es la región más heterogénea en lengua, cultura, historia y economía, así como por el hecho de que la diversidad permea también la cultura organizacional en las instituciones de educación superior, los líderes de la UMAP diseñaron el Esquema de Transferencia de Créditos de la UMAP (UCTS por su nombre en inglés). Ésta fue la primera propuesta facilitadora de la movilidad estudiantil y el primer instrumento unificador, ensayado durante cinco años y posteriormente aprobado por su junta directiva para ser utilizado como requisito en la movilidad estudiantil dentro de los programas de la UMAP.

* Rector de la Universidad de Colima

En los albores del décimo aniversario de su constitución, la UMAP desarrolló el plan estratégico 2007-2010, mediante el cual replantea su misión y visión, y se integran nuevos programas y proyectos, que en su conjunto representan un nuevo paradigma en el que se inspira el rumbo de esta prestigiada organización convertida hoy en la red internacional más importante para la movilidad de estudiantes en la región Asia-Pacífico.

Los fundamentos del plan estratégico descansan en la certidumbre de que la educación superior, y en particular la universitaria, debe contar con mecanismos que le permitan preparar a las futuras generaciones para liderar su área de competencia en un contexto cuya característica principal es la velocidad del cambio, tanto desde la técnica como desde la dinámica social. La competencia disciplinaria de los estudiantes hoy exige ser nutrida con habilidades para entender las diferencias culturales, económicas y sociales, para insertarse en un proceso productivo cambiante, menos jerárquico, con tendencia a la organización en red y en equipos multiprofesionales. La competencia técnica debe ser acompañada, por tanto, de la formación de valores de solidaridad, códigos de modernidad y una ética universalista.

La visión y la misión de la UMAP

La visión de la UMAP al 2010 es ser reconocida como líder de calidad en la movilidad de la educación superior dentro de la región Asia-Pacífico. Su misión consiste en alcanzar un mejor entendimiento dentro y entre los países y territorios de la región Asia-Pacífico, de sus sistemas social, cultural y económico, y preparar a las futuras generaciones para la sociedad globalizada y del conocimiento en el siglo XXI, a través de la colaboración, la cooperación, la movilidad de estudiantes y profesores entre las instituciones de educación superior, así como de la provisión de servicios educativos a través de las fronteras. Sus objetivos y metas apuntan a superar los

impedimentos para la movilidad universitaria, pasar de los acuerdos bilaterales a los multilaterales y de consorcio, así como desarrollar y mantener un sistema para entregar y reconocer créditos académicos.

La organización y las estrategias de la UMAP

La UMAP es una organización compuesta por representantes de gobiernos, asociaciones e instituciones de la región Asia-Pacífico. El órgano rector es la Junta Directiva, integrada con representantes de los países y territorios que son miembros de pleno derecho. La Junta Directiva tiene autoridad plena y se encarga de tomar todas las decisiones necesarias para la adecuada y eficiente operación de la UMAP.

La Presidencia de la UMAP y el Secretariado Internacional se encargan de convocar a las reuniones de la Junta Directiva por lo menos dos veces al año. Todos los miembros de pleno derecho tienen voz y voto excepto el secretario general.

Las estrategias de la UMAP se orientan según tres niveles: el nivel empresarial, el nivel de las negociaciones y el nivel funcional. En el primer nivel la estrategia se orienta a la ampliación y crecimiento en términos tanto de oferta de programas como de participación de sus miembros, elementos que son planteados paralelamente al desarrollo de pautas de calidad, imagen e implementación de tecnología. En el segundo nivel la estrategia está enfocada al desarrollo sostenible y al cumplimiento de sus metas, y para ello se establecen como elementos clave el cuidado de la imagen deseable a partir de las características de los servicios ofrecidos por la UMAP y sus resultados, así como la innovación tecnológica y el desarrollo del símbolo de prestigio.

En el tercer nivel, la UMAP desarrolla sus funciones de diseño, implementación, monitoreo y evaluación de programas y proyectos, a través de comités enfocados a las siguientes áreas: Planeación estratégica, Estrategia de

fomento y mercadotecnia, Esquema de transferencia de créditos de la UMAP (UCTS), Modelos y funciones de los secretariados de miembros, Elección de la Presidencia y del Secretariado Internacional, Finanzas y Auditoría. Los comités reportan a la Junta Directiva de la UMAP y están integrados por representantes de países participantes con pleno derecho.

Países, territorios, organizaciones y universidades en la UMAP

Los países y territorios elegibles de la UMAP son: Australia, Bangladesh, Brunei, Camboya, Canadá, Chile, China, China-Taipei, Ecuador, Fiji, Guam, Hong Kong, India, Indonesia, Japón, República de Corea, Laos, Macao, Malasia, México, Mongolia, Myanmar, Nueva Zelanda, Papúa, Nueva Guinea, Filipinas, Rusia, Samoa, Singapur, Tailandia, Estados Unidos y Vietnam.

Hasta 2007 participaban 375 universidades de la región y a partir de 2008 el número de instituciones ha iniciado un incremento sostenido gracias a las estrategias implementadas como parte de la nueva visión de la UMAP. Japón sigue siendo el país con mayor participación al registrar 97 instituciones, seguido de Tailandia con 69, China-Taipei con 68 y el cuarto lugar es ocupado por Australia con 38 instituciones de educación superior participantes.

Entre las organizaciones participantes se encuentran el Australian Vice-Chancellor's Committee (AVCC), la Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC), la Association of Atlantic Universities (AAU) de Canadá y el Ministerio de Asuntos Universitarios de Tailandia. Por los Estados Unidos participa la Association of International Educators (NAFSA), por Japón participan la Japan Network for International Education (JAFSA), Japan Student Services Organization (JASSO), Japan Center for International Exchange (JCIE) y la Fundación Japón. De Corea participa el Consejo Coreano para la Educación Universitaria y por Nueva

Zelandia The New Zealand Vice-Chancellor's Committee (NZVCC).

La presencia de Latinoamérica en la UMAP

México inició su participación en la UMAP en el año 2003 y junto con Ecuador ambos fueron los primeros países latinoamericanos que se sumaron a la iniciativa. Chile y Perú fueron invitados a participar a través de un consorcio de movilidad de estudiantes y profesores propuesto por México y aprobado por la junta de la UMAP para desarrollarse durante el período 2004-2006. La propuesta fue apoyada por la Secretaría de Educación Pública de México y se desarrolló tratando de llevar a la región Asia-Pacífico la experiencia mexicana de trabajo en consorcios de movilidad, tomando como punto de partida los aprendizajes del Programa de Movilidad de la Educación Superior en América del Norte (Promesan). Esta fue la primera experiencia desarrollada por la UMAP en cumplimiento de su propósito de pasar de los programas bilaterales a las iniciativas de trabajo multilateral.

México también fue país sede de un taller sobre el UCTS. Se realizó en el año 2004 y participaron representantes de universidades de Chile, Perú y Ecuador. El UCTS también fue difundido a través de conferencias en distintos foros de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y de la Organización Universitaria Interamericana (OUI). No obstante, debido a los incipientes procesos de movilidad entre las universidades latinoamericanas y las de la región asiática en ese tiempo, el tema no logró penetrar en la agenda de las universidades.

En octubre de 2006, la Junta Directiva eligió y votó por el primer rector latinoamericano para fungir como presidente del UMAP para el período 2007-2008. El rector de la Universidad de Colima, el maestro en ciencias Miguel Ángel Aguayo López, asumió la Pre-

sidencia y su plan de trabajo incluyó la ampliación de oportunidades de participación para las instituciones de educación superior mexicanas.

Como parte de ese proceso, ahora son 19 las instituciones mexicanas registradas y acreditadas en la UMAP: Universidad de Colima, Universidad de Guadalajara, Universidad de Guanajuato, Universidad del Valle de Atemajac, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Morelos, Instituto Tecnológico de Sonora, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Juárez del Estado de Durango, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad de Quintana Roo, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad de Sonora, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Universidad de Occidente, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Autónoma de Yucatán.

Los programas y proyectos de la UMAP

El plan estratégico de la UMAP 2007-2010 derivó en la planeación bienal 2007-2008 con importantes y novedosas iniciativas como el proyecto Conexión Estudiantil en Línea de UMAP, los cursos de verano, el Foro de Vicerrectores de la UMAP y la red de investigadores. Por supuesto que se integraron también al plan de trabajo los programas de becas y la promoción del UCTS, que ya venían operando antes de la nueva visión de la UMAP.

Proyecto USCO

El proyecto denominado Conexión Estudiantil en Línea de UMAP (USCO) es la nueva herramienta creada para facilitar la movilidad de estudiantes. Se trata de una base de datos en red que incluye información sobre cursos y materias ofrecidas por las universidades participantes. La información está abierta a los estudiantes de intercambio

de la UMAP y, en algunos casos, también está disponible para todos los estudiantes internacionales.

El usco incluye tres tipos de programas, cada uno instrumentado con el Standard UMAP Application Form tanto como con el UCTS. Se trata de la solicitud normalizada de la UMAP y el UCTS. El requisito para el ingreso de las universidades de la UMAP en el usco es participar en el programa A de intercambio multilateral, luego entonces podrán participar en los programas B y C. A continuación se explica cada uno de ellos.

Programa A: Programa multilateral de intercambio estudiantil de la UMAP o UMAP Multilateral Exchange Program (UME).

Es el programa diseñado para alcanzar el objetivo de pasar de los acuerdos bilaterales a los multilaterales y de consorcio. Se trata de basar el intercambio en la cooperación con acuerdos de exención del pago de matrícula en la universidad receptora, reconocimiento y transferencia de créditos por la universidad de origen, así como consideración especial para la obtención de alojamiento en la universidad receptora.

Las universidades participantes en el programa UME firman un memorando de entendimiento con el Secretariado Internacional y acuerdan enviar y recibir dos estudiantes de intercambio en reciprocidad numérica con las universidades ubicadas en otro país o territorio miembro.

Los cursos ofrecidos dentro del programa UME son cursos conducentes a título de licenciatura o posgrado. El mismo programa proporciona información por internet y herramientas útiles para la presentación de solicitudes estudiantiles mediante el empleo de la Solicitud normalizada de UMAP, e información sobre el esquema UCTS. Los créditos que los estudiantes obtengan en su universidad de origen y en la anfitriona

se calculan y se asientan en el formulario con el uso del esquema UCTS en red, de tal forma que se realicen equivalencias y se transfiera la información a la universidad de origen de los estudiantes.

Programa B: Programa bilateral de intercambio estudiantil de la UMAP o UMAP Bilateral Exchange Program (UBE). Es el segundo programa incluido en el usco y la diferencia con el primer programa planteado como requisito de ingreso al usco es que el UBE, además de ser bilateral, puede ser la puerta de entrada para las universidades que deseen ampliar su agenda de universidades socias para el intercambio de estudiantes o bien, interesadas en enviar y atraer estudiantes internacionales tanto de la región que comprende la UMAP como de otros países del mundo que tengan acceso a esta base de datos.

Las universidades incorporadas en el programa UBE ofrecen cursos conducentes a grado o posgrado. Las condiciones referentes a la exención de los pagos de matrícula dependen de los términos en que se acuerden los memorandos de entendimiento celebrados entre ambas instituciones.

El UBE utiliza las mismas herramientas de internet aportadas por el usco tanto para el proceso de gestión de la solicitud como para reconocer y transferir créditos académicos.

Programa C: Intercambio estudiantil de la UMAP para cursos cortos o UMAP Short Courses (USC). Es el tercer programa incluido en el usco y se trata de cursos cortos ofrecidos por las universidades participantes con tópicos temáticos. Estos cursos pueden ser programas de lengua y cultura, de cultura culinaria, de turismo e inmersión cultural, de negocios y hasta programas especiales o a la medida. No obstante, la característica principal es que se trata de cursos cortos.

Sólo son parte del programa USC las universidades que se comprometen a ofrecer ese tipo de cursos especiales. La oferta de créditos en estos cursos es opcional. En el caso de que existan créditos, también podrán calcularse mediante el empleo del esquema UCTS en red. En este programa, los estudiantes podrán o no estar exentos del pago de derechos de matrícula según la decisión de las universidades.

Responsabilidades de las universidades participantes en la UMAP

Al incorporarse a la UMAP y especialmente al usco, las universidades deben asumir algunos compromisos en el programa de movilidad. Para la universidad de origen se establecen las siguientes responsabilidades:

- Seleccionar a los estudiantes y el *staff* participantes.
- Aprobar los programas de estudio y entrenamiento del idioma que los estudiantes y el *staff* participantes realizarán.
- Determinar el nivel de soporte financiero.
- Proveer de cursos apropiados de preparación para los estudiantes y el *staff*.
- Reconocer el trabajo realizado en el exterior mediante el esquema UCTS.

Las universidades anfitrionas por su parte, deberán comprometerse a:

- Proveer los programas de estudio acordados para los estudiantes y el *staff* participantes.
- Evaluar el desempeño de participación y reportarlo a las universidades de origen.
- Proveer de una apropiada tutoría y otros servicios de soporte.
- Ayudar a los estudiantes y el *staff* para encontrar alojamiento.

- Asegurarse de que los visitantes tengan seguro médico internacional.

Foro de Vicerrectores de la UMAP

El Foro de Vicerrectores de la UMAP se concibe como la red de vicerrectores que fungen como funcionarios universitarios de alto nivel, cuyo ámbito de trabajo y responsabilidades se vinculan con el logro de la visión y la misión de la UMAP, de conformidad con el plan estratégico 2006-2010.

La red denominada Foro de Vicerrectores está integrada al Programa de Movilidad para el Personal Universitario y sus actividades se dirigen a vicerrectores, académicos e investigadores, egresados universitarios, evaluadores para acreditaciones académicas y funcionarios encargados de la educación internacional.

Debido a su función como la red de mayor nivel para funcionarios universitarios, se prevé que el Foro de Vicerrectores dirija y dé seguimiento a las actividades de la UMAP según las expectativas de las universidades participantes, por medio de la búsqueda de la pertinencia y la eficacia de las actividades, de conformidad con los objetivos de la UMAP.

Las funciones del Foro de Vicerrectores incluyen la creación de liderazgo, oportunidades, coordinación, financiamiento y diálogo. Considerando que la clave del éxito del Foro de Vicerrectores es la coordinación externa, esta red descansa en un comité coordinador integrado por un vicerrector miembro de cada país participante en la UMAP. Actualmente la presidencia del foro reside en Tailandia y la vicepresidencia en Japón.

El primer Foro de Vicerrectores se desarrolló en la ciudad de Bangkok, Tailandia, en octubre de 2007, y el segundo en la ciudad de Manzanillo, Colima, México, en abril de 2008. Del primer foro se desprendió la creación del Comité Coordinador y sus funciones y el segundo foro aportó la Declaración Colima, documento que será entregado

oficialmente en la reunión anual de Asia-Pacífico Economic Cooperation (APEC) para su disseminación y atención en el concierto de las universidades de la región.

Movilidad de académicos e investigadores

Como parte de las actividades del Foro de Vicerrectores, en la UMAP se ha diseñado el Foro para la Movilidad de Académicos e Investigadores, con el objetivo de intercambiar intereses y fomentar el desarrollo de redes que permitan ofrecer y recibir asesoría, organizar seminarios, talleres u otro tipo de actividades para el desarrollo de programas conjuntos conducentes a grado, tanto como para la formación de una red de investigación.

Para estimular el desarrollo de este foro, la UMAP proporcionará financiamiento proveniente del fondo especial hasta por 8,000 dólares estadounidenses por proyecto. Las disciplinas académicas para los programas conjuntos conducentes a grado y las propuestas provenientes de las redes de investigación deben ser pertinentes según el amplio concepto de "educación superior para el desarrollo sostenible" y deben diseñarse para cumplir la pertinencia de las políticas de los planes de la UMAP respecto a las inquietudes regionales y globales, según los objetivos de la UMAP. Las disciplinas pueden incluir cualquier área, como el desarrollo sostenible, la competitividad y la innovación, cultura e identidad, etcétera.

Las becas de la UMAP

Con la certidumbre de que la ausencia de financiamiento continúa siendo una de las barreras más importantes para promover la movilidad estudiantil y del personal universitario, desde la UMAP se ha invitado a los gobiernos de países y territorios participantes para que inviertan en la movilidad de sus estudiantes y también en los estudiantes de otros países que vayan al país proveedor de becas, para ampliar las oportunidades de aprendizaje

intercultural de sus propios estudiantes y personal universitario. Este mensaje ha sido bien recibido y ahora al menos cuatro gobiernos están ofreciendo becas para estudiantes de universidades participantes en la UMAP: Tailandia, China-Taipei, Malasia y, más recientemente, México, que se ha sumado a este esfuerzo de cooperación para la educación internacional.

Construcción social de las aportaciones de la UMAP: las declaraciones de Tokio y Colima

En la UMAP se reconoce que la responsabilidad de sus miembros es hacer una contribución al desarrollo sostenible de nuestras sociedades a través de la cooperación universitaria y la formación de profesionales conscientes de su circunstancia, de su historia y de su compromiso con el bienestar de la colectividad de su época y de las futuras generaciones. Los procesos de reflexión promovidos por la UMAP se enfocan en ese sentido, y sus resultados han sido compartidos a través de las declaraciones de la UMAP.

La Declaración de Tokio

Como resultado del Symposium Internacional de UMAP realizado en octubre de 2005 en Tokio, Japón, se anunció la Declaración de Tokio como un primer aporte de la UMAP al mundo y no sólo al ámbito de sus miembros, con el siguiente contenido:

- Reconociendo que nuestra sociedad en el siglo 21 está basada en el conocimiento, tecnológicamente dirigida y globalizada y que todavía está confrontada con desafíos substanciales en materia de entendimiento intercultural y paz;
- Reconociendo que UMAP ha tratado de jugar importantes roles para reunir las demandas del siglo 21, especialmente en las diversas regiones de Asia y el Pacífico;

- Entendiendo que a través de las políticas de WTO/GATS la educación superior es uno de los servicios comercializables, y que las instituciones de educación superior enfrentan la competencia internacional para servicios educativos transnacionales;
- Sabiendo que el mercado internacional de estudiantes que estudian en el extranjero se está expandiendo de dos millones hasta aproximadamente cuatro a cinco millones en el futuro muy cercano, y
- Conociendo que el intercambio internacional de estudiantes y la colaboración entre las universidades miembros de UMAP pueden jugar un papel importante al tomar en cuenta esas problemáticas,

Declaramos que:

- Nosotros deberíamos proveer más oportunidades de calidad para que nuestros estudiantes puedan estudiar en distintas culturas y sociedades.
- Nosotros deberíamos promover la transferencia de experiencias de aprendizaje a las universidades anfitrionas basadas en el esquema de transferencia de créditos de la UMAP (UCTS).
- Nosotros deberíamos desarrollar un currículo compartido para que los estudiantes en casa aprendan diferentes perspectivas y diferentes culturas en el campus.
- Nosotros deberíamos promover un diseño más cercano de programas de colaboración para educación e investigación entre las universidades de UMAP.
- Nosotros deberíamos promover los programas de intercambio de profesores y administradores entre las universidades de UMAP.
- Nosotros deberíamos prestar atención más sabia y cuidadosa al aseguramiento de la calidad de los servicios de educación superior transnacionales para el beneficio de los estudiantes que son los consumidores

de los servicios de educación superior.

- Nosotros deberíamos juntos desarrollar programas educacionales para el entendimiento internacional e intercultural.
- Nosotros deberíamos pedir a cada gobierno que prepare becas para nuestros estudiantes y UMAP es una de las iniciativas más efectivas para la promoción de esas actividades y programas en la región Asia-Pacífico.

La Declaración de Tokio concluye con la firma del presidente de la comisión de redacción del documento, el doctor Hideo Miyahara, en Heisei Plaza, en la ciudad de Tokio, Japón.

Luego de esa primera declaración, se tomó la decisión de realizar profundos cambios en el paradigma de UMAP, en su rumbo y sus aspiraciones. Tal medida sólo sería posible a partir de una planeación estratégica, proceso que fue realizado durante el año 2006 y concluido en enero de 2007. La dinámica creativa y la respuesta de sus miembros se ven cristalizadas en el desarrollo de los nuevos programas, tanto como en las estrategias de monitoreo y seguimiento desde el Secretariado Internacional, en el conjunto de una intensa dinámica en la que están involucrados todos sus miembros.

La Declaración Colima

Un segundo momento de reflexión ha quedado plasmado en la Declaración Colima, elaborada a partir de los resultados del Foro de Vicerrectores de UMAP 2008, desarrollado con el tema central "La educación superior para el desarrollo sustentable", en la ciudad de Manzanillo, Colima, México. El contenido de la declaración es el siguiente:

NOSOTROS, participantes del Foro de Vicerrectores de UMAP 2008 "La Educación Superior para el Desarrollo

Sustentable" celebrado en la ciudad y puerto de Manzanillo, México del 15 al 17 de abril:

Conforme a la Declaración de Tokio 2005,

- Consideramos que la globalización caracteriza el contexto de la universidad moderna, en particular en lo concerniente con el sistema mundial de creación del conocimiento.
- Reconocemos que en el año 2014 inicia el fin de la Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable decretada por las Naciones Unidas, para que las naciones entiendan y aprendan los valores, el comportamiento y el estilo de vida necesarios para el futuro de la sustentabilidad y la transformación de nuestra sociedad.
- Entendemos que la educación superior para el desarrollo sustentable debe tener un enfoque hacia la educación internacional, a través de la construcción de visiones y misiones; consulta y participación social; redes y pares de trabajo; construcción de capacidades y entrenamiento; investigación e innovación; tecnologías de comunicación e información; y monitoreo y evaluación.
- Asumimos como funciones de la educación internacional el conocimiento de los problemas de alcance global, la construcción de sistemas de seguimiento y compensación, el cumplimiento del Protocolo de Kyoto y en general, todas aquellas que contribuyan a preservar el medio ambiente natural, global y sano.
- Establecemos que la globalización no solo creó una gran oportunidad para la cooperación en la educación superior, sino que la convirtió en un gran imperativo entre las instituciones de todos los niveles para la superación de brechas; por tanto:

DECLARAMOS que:

1. Hemos ratificado nuestros propósitos de fomentar el intercambio universitario y promover entre los estudiantes el conocimiento de los sistemas económicos, sociales y culturales en Asia y el Pacífico.
 2. UMAP será la plataforma para la diversidad económica e intelectual de los estudiantes del siglo XXI en Asia-Pacífico, a través de programas conjuntos de buena calidad.
 3. Motivaremos la cooperación científica, la apertura a las áreas de la investigación y la construcción de alianzas estratégicas para hacer una mayor contribución al desarrollo sostenible, cuidando siempre el cumplimiento del principio de responsabilidad social universitaria.
 4. Nos remitimos a la agenda propuesta por la Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo (WCED por su siglas en inglés) para la creación de sistemas de seguimiento, para administrar y proteger a nuestros recursos naturales del cambio climático; la conservación de la biodiversidad; el desarrollo rural y la urbanización; la reducción de la pobreza y la responsabilidad social; la diversidad cultural y la educación para todos; el libre flujo de la información; los derechos humanos; la equidad de género y la paz.
 5. Consideramos urgente promover las humanidades y el humanismo aplicado en todas las áreas del conocimiento y los programas educativos, para coadyuvar en la formación integral de los estudiantes.
 6. Apoyaremos las iniciativas de nuestros gobiernos en la construcción de cualquier agenda ambiental viable para los próximos años, y les sugerimos tomen en cuenta lo siguiente:
- La asignación de recursos económicos destinados a proyectos que involucren activamente a la educa-

ción para la preservación del medio ambiente.

- La ejecución de innovadores programas para el desarrollo sustentable en todos los niveles educativos, en la investigación y el desarrollo tecnológico, sin dejar de lado la educación no formal.

Y por todo lo anteriormente dicho, reafirmamos la importancia de la XVI Cumbre de Líderes APEC que se realizará en noviembre de 2008 en Perú y contribuirá a estrechar los vínculos entre UMAP y APEC, específicamente; estaremos atentos para que la presente declaración contribuya a las deliberaciones de la Cumbre.

La declaración termina con la firma del presidente de la UMAP, maestro en ciencias Miguel Ángel Aguayo López; el secretario general de la UMAP, doctor Sumate Yamnoon; la presidenta del Comité del Foro de Vicerrectores de la UMAP, doctora Churnrurtai Kanchanachitra, y el vicepresidente de dicho comité, doctor Akira Ninomiya, el 16 de abril de 2008.

La Declaración Colima será enviada oficialmente a la cumbre del APEC con la esperanza de que sea una oportunidad para ampliar las adhesiones a la visión y misión de la UMAP, con el afán de contribuir a forjar un mundo mejor a partir de la aportación de los universitarios en la región Asia-Pacífico.

Conclusiones

La filosofía de la UMAP le apuesta a las universidades de la región Asia-Pacífico, a su capacidad de convocatoria, a su capacidad creativa, a su capacidad generadora de conocimiento y de talentos humanos para aprovechar hoy la oportunidad que tenemos de servir mejor a nuestras sociedades.

La UMAP invita a asumir el compromiso de fortalecer la internacionalización de las universidades a partir de la cooperación académica, con especial atención en

la movilidad de estudiantes y del personal universitario en tanto factor fundamental para avanzar en las pautas de calidad y para cumplir con el perfil que aspiramos desarrollar en nuestros egresados. Las esperanzas de la UMAP se expresan en tres frases: "aprender juntos", "convivimos unos a otros", "vivir mejor, en armonía".

Documentos consultados

UMAP Internacional Secretariat. Annual Report 2007.

UMAP Strategic Plan 2007-2010

UMAP Constitution.

Tokio Declaration, 2005

Colima Declaration, 2008

UMAP Academic and Research Mobility Forum. Documento interno.

Terms of reference. UMAP Vice President Forum. 2008

Terms of reference. UMAP Student Connection Online. USCO Implementation.

Impacto académico en estudiantes de Contabilidad en México como resultado de estancias curriculares en instituciones extranjeras dentro de la red COMEC

MARTÍN PANTOJA AGUILAR*

Introducción

Las redes de cooperación académica son, sin duda alguna, uno de los mecanismos efectivos para fomentar la internacionalización de los currículos y de sus participantes: profesores y alumnos. Las instituciones educativas en el mundo, así como los gobiernos de diferentes países, han hecho esfuerzos conjuntos para impulsar y generar el trabajo conjunto de los profesores y alumnos de diversos países.

El presente caso de estudio muestra los resultados de la evaluación de diversos aspectos académicos producto de las estancias curriculares de estudiantes de la Universidad de Guanajuato en instituciones de Estados Unidos y Canadá. Dichas estancias fueron realizadas con el apoyo del Programa para la Movilidad Estudiantil en América del Norte (Promesan) dentro del consorcio denominado COMEC (Contabilidad México, Estados Unidos y Canadá). Dicho consorcio reunió a profesores de los tres países de Norteamérica para trabajar en una red de cooperación, dentro de la cual se definieron y llevaron a cabo diversos proyectos académicos. Para el presente estudio se incluye exclusivamente el relativo

* Docente de la Facultad de Contabilidad y Administración de la Universidad de Guanajuato, México. contacto: pantojam@quijote.ugto.mx.

a las estancias con valor curricular de estudiantes dentro del consorcio con apoyo directo de los coordinadores en cada institución participante. El consorcio COMEC definió de antemano una tabla de equivalencias de la diversa gama de cursos que estarían disponibles para los estudiantes participantes, incluyendo su equivalencia académica y la relativa a créditos.

La evaluación conducida de estudiantes mexicanos se enfocó en diversos aspectos académicos y en cómo dichos aspectos fueron impactados de manera positiva o negativa como resultado de la estancia académica en el extranjero. Las conclusiones del estudio serán presentadas para tener elementos de evaluación que permitan clarificar si los consorcios de cooperación académica han sido realmente efectivos para mejorar el desempeño académico de los estudiantes y la internacionalización de su perfil.

Contexto general

Mucho se ha escrito e investigado sobre la importancia que para la obtención y el aseguramiento de la calidad académica de los estudiantes y profesores de las instituciones de educación superior (IES) tiene el acceso a oportunidades de colaboración con instituciones extranjeras que los conduzcan hacia la obtención de un perfil académico internacional (PAI), mediante el cual puedan desarrollar herramientas suficientes para interactuar de manera exitosa en el mundo actual globalizado. Es por ello que los profesores de las IES son una pieza clave en el proceso de internacionalización de las instituciones.

Jocelyne Gacel (1999) expresa:

La internacionalización implica inculcar entre los estudiantes, el personal académico y el administrativo, nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan funcionar de manera eficaz en un medio internacional y multicultural. Por ello, se prevé la organización de un

conjunto de actividades y programas de carácter internacional que se operan en el área académica. Es decir, la integración de la dimensión internacional en la docencia, investigación y extensión, así como la movilidad académica y estudiantil; la organización de cursos específicos para la comunidad extranjera; la colaboración en investigación; los estudios de las diferentes culturas y sistemas sociales; la asistencia técnica y la ayuda al desarrollo.

Por ello es importante mencionar que el PAI se obtiene mediante una serie de acciones y programas que complementan los esfuerzos de movilidad de estudiantes para realizar estancias en el extranjero. Requiere, además, de la participación de profesores y directivos académicos para lograr de manera sustancial el nivel de internacionalización que exige cada currículo. Por eso también es importante que los profesores sepan un segundo idioma y tengan una visión internacional. Las redes ofrecen una muy buena oportunidad para poder llevar a cabo trabajo con colegas de otros países que genere un enfoque de conjunto, manejar técnicas didácticas actualizadas y realizar investigación de impacto.

El tema de la internacionalización es tan amplio que merece un estudio específico de cada una de sus formas. La red de cooperación COMEC no solamente se enfocó en promover estancias de estudiantes en el extranjero con validez curricular, sino que llevó a las seis instituciones participantes a desarrollar un curso de Finanzas e Impuestos enfocado en los tres países que integran Norteamérica: Canadá, Estados Unidos y México. El curso fue diseñado para ser impartido en las seis instituciones y así poder contribuir al desarrollo del currículo con contenido internacional en los tres países. Los profesores del consorcio participaron en la enseñanza del curso, beneficiando a la población estudiantil del país en el que se impartía. Otro factor de gran relevancia en el consorcio COMEC fue la promoción de estancias

curriculares de estudiantes de las seis instituciones participantes. El presente estudio se enfocará en el tema de las estancias estudiantiles con validez curricular de estudiantes mexicanos en el extranjero.

Si bien la internacionalización es un conjunto de actividades dentro de una gama de oportunidades, la movilidad de estudiantes sigue siendo pieza fundamental en la formación integral e internacional de éstos. En su estudio más reciente en colaboración con el Banco Mundial, Jane Knight (en De Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila y Knight, 2005) menciona:

La movilidad del mercado laboral y el incremento en la diversidad cultural de las comunidades y el lugar de trabajo requiere que ambos, estudiantes y profesores, tengan una mejor comprensión y muestren mejores habilidades para trabajar y vivir en un ambiente culturalmente diverso.

Lo anterior nos proporciona elementos suficientes para afirmar que los beneficios culturales y de desempeño profesional mediante la obtención del PAI son sin duda de suma importancia, y que la internacionalización se constituye como una importante estrategia para responder de manera positiva y efectiva a los retos de la educación actual para un mundo globalizado. Diversos estudios han dejado ya comprobado el hecho de que la estancia en el extranjero por sí sola produce significativos beneficios en el desarrollo personal y cultural de los estudiantes. Las estancias en el extranjero han generado líderes globales que interactúan en sus propios ámbitos y que contribuyen al entendimiento mundial e intercultural.

Sin embargo, aún es necesario ahondar más sobre los impactos reales y comprobables que una estancia en el extranjero puede generar en el desarrollo académico de los estudiantes. Más aún, es imprescindible

reconocer que dicho impacto debe ser medido también por área del conocimiento o por especialización académica, ya que los diversos factores que integran el desarrollo académico de un alumno se ven fuertemente influidos por la especialización del estudio en cuestión y contienen diversas variables específicas que pudieran influir en el posible éxito académico de un alumno en el extranjero: el manejo del idioma, los elementos comunes o estandarizados de áreas de estudio sin importar el país de origen, los aspectos culturales, etcétera. A manera de ejemplo, podemos mencionar los casos de un estudiante de Ciencias Sociales y un estudiante de Contabilidad y Negocios que realizan estudios en el extranjero. Una variable que pudiera ofrecer una ventaja comparativa a un estudiante de Contabilidad y Negocios en el extranjero por sobre el estudiante de Ciencias Sociales sería el hecho de que el estudiante de Contabilidad y Negocios usará sus conocimientos de matemáticas y estadística previamente adquiridos sin dificultad alguna debido a que son los mismos que en su país de origen, teniendo que aplicar sólo la analogía de conceptos de una manera sencilla. En cambio, el alumno de Ciencias Sociales tendrá que aprender nuevos conceptos y una nueva cultura que lo lleve a la explicación de los fenómenos sociales del país en que realiza su estancia. Este comentario no necesariamente implica que para el éxito académico de un estudiante en el extranjero sea determinante el área de estudio; para responder a dicho cuestionamiento sería necesario que se realizara una investigación específica del tema.

Por ello el presente estudio se ha enfocado en un área específica y analizará el impacto que las estancias curriculares han causado en el desarrollo académico de los estudiantes mexicanos de Contabilidad y Negocios participantes en el consorcio COMEC.

Las hipótesis

Cuando se planteaba la pregunta sobre el impacto académico de las estancias curriculares en el extranjero para los alumnos mexicanos, una serie de cuestionamientos surgieron como detonadores de los puntos específicos por investigar. Por ello se decidió establecer tres hipótesis que se probarían con base en un análisis cuantitativo sobre los resultados académicos reflejados (promedio escolar), y en el análisis de la información cualitativa y de percepción de los estudiantes participantes recogida a través de un censo, aplicando un cuestionario de opinión. Las hipótesis fueron:

- **Hipótesis 1.** La estancia curricular de estudiantes mexicanos en IES de Canadá y Estados Unidos no impacta de manera significativa su promedio escolar final.
- **Hipótesis 2.** No existen barreras significativas en los procesos de incorporación de cursos con validez dentro del plan de estudio y de reconocimiento de créditos de los mismos.
- **Hipótesis 3.** Los estudiantes mexicanos participantes en COMEC consideran que la estancia en el extranjero mejora su desarrollo académico y sus posibilidades de obtener un mejor trabajo.

Para elaborar el cuestionario y poder probar las hipótesis en su aspecto de percepción, surgió una serie de preguntas como interrogantes que responder:

- ¿Ha mejorado o decrecido el promedio escolar de los estudiantes participantes en el COMEC debido a las estancias en el extranjero?
- ¿Existe suficiente evidencia para demostrar que el promedio de la estancia tiene alguna correlación con el perfil del estudiante?
- ¿Sería mejor el promedio de un estudiante si no

participara en el consorcio, o si participara?

- ¿Las materias que los estudiantes cursan durante su estancia en el extranjero tienen validez curricular, y cuál ha sido el índice reprobatorio?
- ¿Ha habido algún obstáculo para el reconocimiento de créditos por materias cursadas en el extranjero?
- ¿Existe algún atraso en el plan de estudios o de titulación del estudiante debido a la estancia?
- ¿Qué efecto ha tenido la estancia en los hábitos de estudio del alumno?
- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre los profesores y métodos de enseñanza en las instituciones participantes en el COMEC?
- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el efecto de la estancia en los planes de trabajo o en la actividad profesional actual?

Alcance del estudio

El presente estudio se aplicó a estudiantes de la División de Ciencias Económico-Administrativas de la Facultad de Contabilidad y Administración de la Universidad de Guanajuato en México. El censo fue aplicado a los once estudiantes que han participado en estancias curriculares a través del consorcio. El análisis matemático será enfocado a determinar el impacto causado en su promedio escolar o su registro de calificaciones. Para determinar la percepción de los estudiantes se aplicó una entrevista personalizada para poder encontrar elementos comunes en las respuestas de todos los entrevistados.

Es importante señalar que el estudio sólo abarca a los estudiantes mexicanos de la Universidad de Guanajuato, y que no incluye a los estudiantes de las otras instituciones participantes en el consorcio. Dentro del censo, sólo fueron evaluados aspectos académicos, dejando fuera los aspectos personales y culturales, que deben ser sujetos de un estudio diferente. Tampoco se

incluyeron las evaluaciones de los profesores mexicanos sobre los alumnos participantes en el consorcio, por considerarse como tema de una segunda etapa.

Hallazgos

Después de aplicar el cuestionario a diez estudiantes del sexo femenino y un estudiante del sexo masculino participantes en el consorcio, se obtuvieron los siguientes resultados:

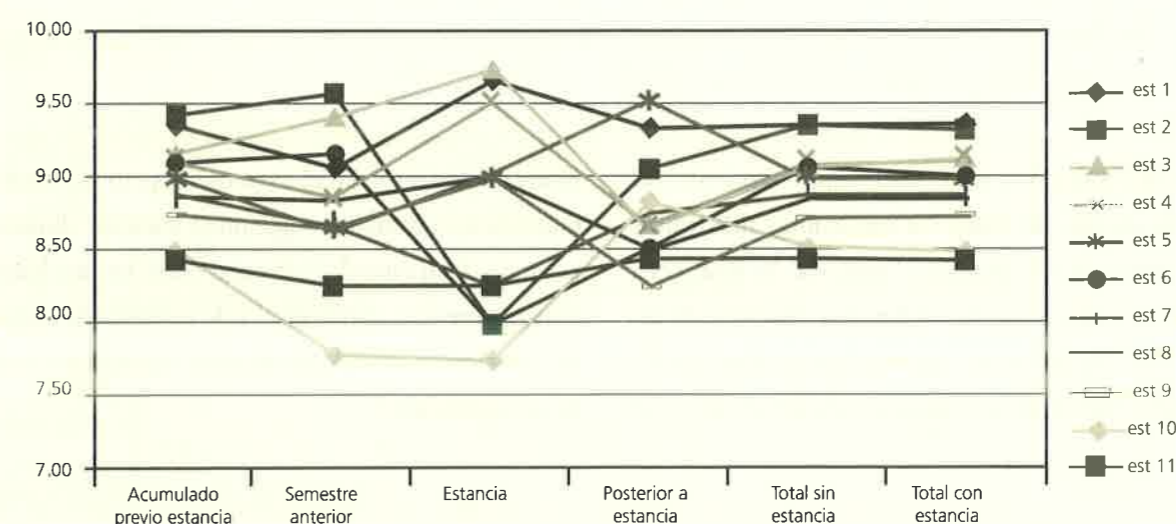
Análisis del promedio escolar

Como se muestra en la Gráfica 1, el grupo completo de evaluados presenta tendencias desiguales en sus resultados académicos (calificaciones) antes y después de la estancia en el extranjero. Por lo que no hay elementos suficientes que muestren una tendencia uniforme en el grupo seleccionado. La mitad de los alumnos incre-

mentaron su rendimiento escolar a través de sus calificaciones durante la estancia, pero la otra mitad mostró un decremento en su promedio escolar durante ella. Por esto no se puede concluir que la estancia académica en el extranjero tenga un efecto directo en el promedio escolar de los estudiantes. Lo que sí se debe resaltar es que todos los estudiantes a su regreso de la estancia obtuvieron de manera general un resultado escolar promedio similar al que tenían antes de la estancia. De ello se puede inferir que tampoco existe evidencia suficiente para concluir que la estancia afecta positiva o negativamente el promedio escolar.

Un dato importante es el hecho de que en el grupo evaluado no hay estudiantes que adeuden alguna materia, ni antes ni después de la estancia, todos son alumnos regulares en su avance curricular.

Gráfica 1. Promedio escolar por alumno

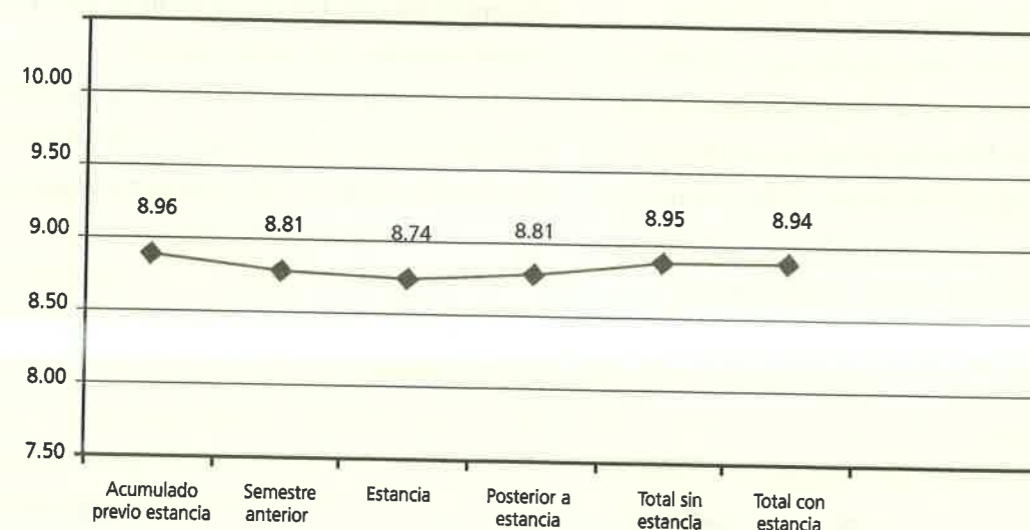


Nota: La escala de calificación escolar en la Universidad de Guanajuato es de 5.0 a 10.0, con una calificación mínima de 7.0 para aprobar el curso. Los intervalos de calificación van en múltiplos de 0.5 puntos.

En la Gráfica 2 se calculó el promedio escolar de todos los estudiantes como grupo y que participaron en el consorcio. En la gráfica podemos ver que las variaciones entre las diversas etapas de los estudiantes son poco significativas. Resulta interesante conocer que el promedio escolar del grupo de estudiantes durante la estancia presenta una disminución ligera de apenas 0.07 puntos. Así mismo, la variación entre el promedio académico

en general, con y sin la estancia, muestra apenas una variación del 0.04%, o 0.01 puntos, entre ambos resultados. Por ello, no podemos concluir que haya un impacto negativo o positivo por la estancia en el promedio escolar de los estudiantes participantes. Más aún, en la escala de calificaciones aplicada por la Universidad de Guanajuato, dicho efecto se elimina al aplicar la escala de calificación con rangos de 0.5 puntos.

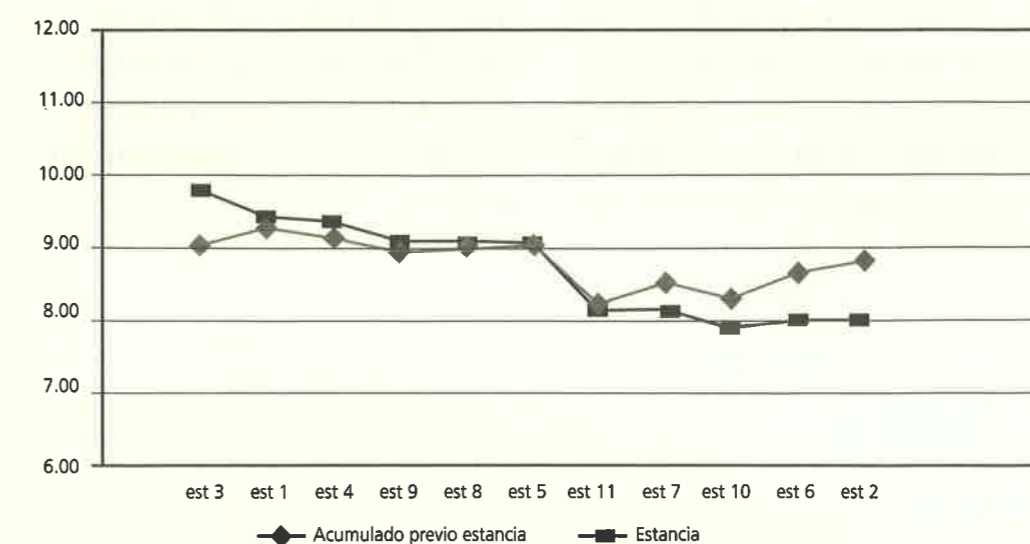
Gráfica 2. Promedio escolar de todos los alumnos por etapa



En la Gráfica 3 se muestra el comportamiento del promedio escolar de todos los estudiantes mexicanos participantes en el consorcio "antes de la estancia", comparado con el correspondiente a "durante la estancia". En ella podemos observar que la mitad de los estudiantes muestran un mejor promedio previo a la

salida a su estancia en el extranjero; pero la otra mitad muestra un promedio académico superior durante la estancia. Aun cuando la brecha entre las dos líneas es visualmente más amplia en el lado izquierdo de la gráfica, la variación ya sumada al promedio acumulado general no es significativa.

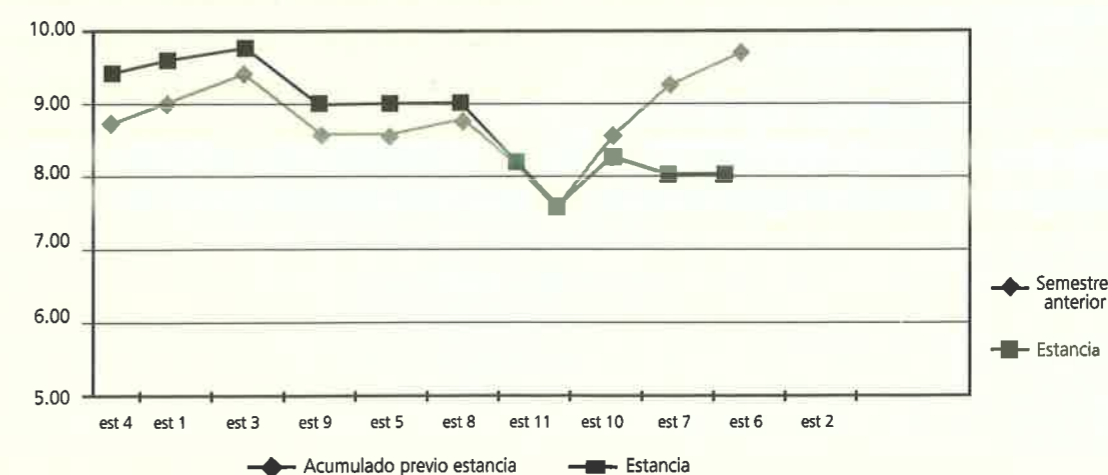
Gráfica 3. Promedio acumulado previo a la estancia vs. promedio durante la estancia por alumno



Otra forma de comparar el desempeño académico de los estudiantes la podemos observar en la Gráfica 4, en la cual se muestra la tendencia del promedio escolar de los estudiantes obtenido en el "semestre inmediato anterior a la estancia" comparado con el obtenido "durante la estancia". En la gráfica se puede ver que el

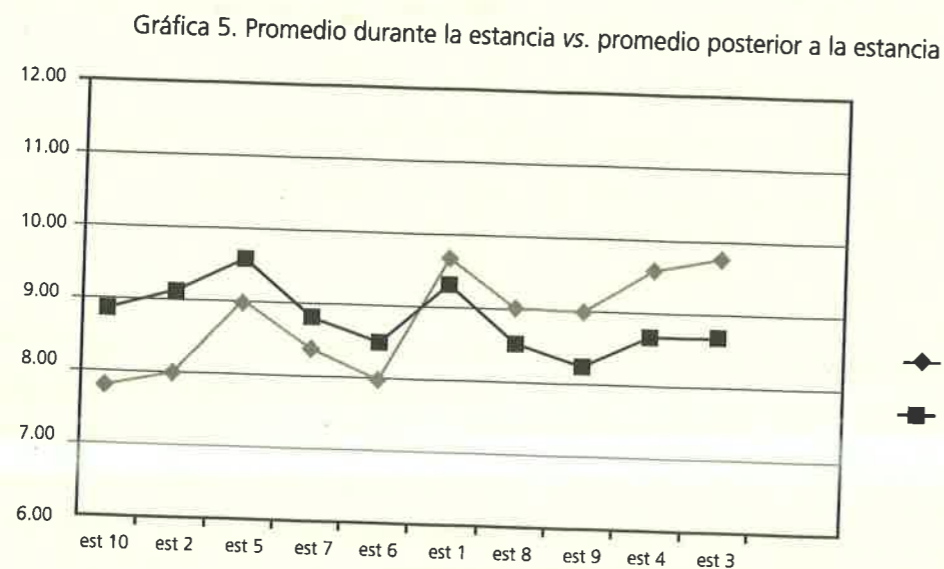
promedio durante la estancia es superior en la mayoría de los alumnos, sin embargo tres de ellos muestran una disminución de su promedio durante la estancia, por lo que no existe evidencia suficiente que demuestre que el desempeño escolar es mejor o disminuye debido a la estancia.

Gráfica 4. Promedio en el semestre anterior vs. promedio durante la estancia



Al analizar la tendencia del promedio escolar de todos los alumnos, comparando el promedio obtenido "durante la estancia" con el promedio obtenido "posterior a la estancia", como se muestra en la Gráfica 5, encontramos un fenómeno similar al observado en la Gráfica 4. La mitad de los alumnos mostraron un promedio superior al regreso de su estancia, pero la otra

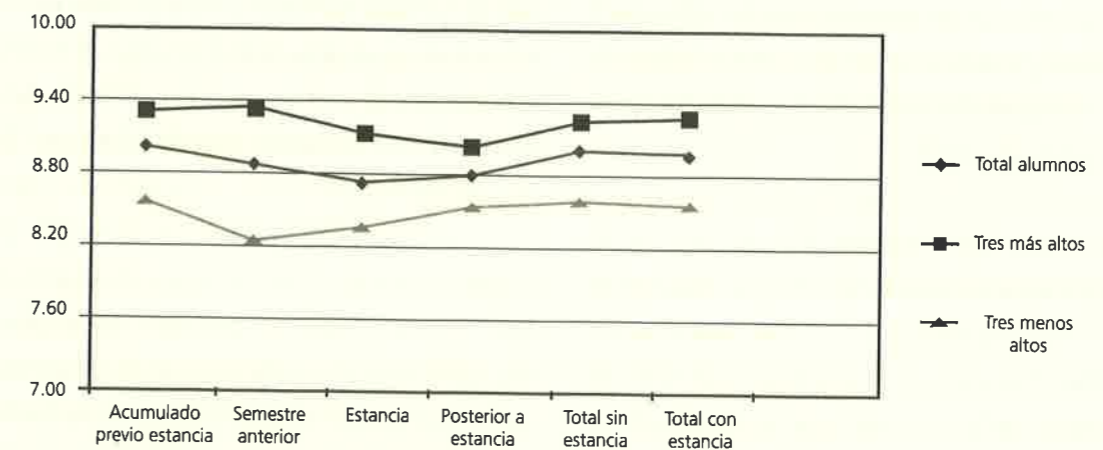
mitad presentó un decremento ligero en su promedio al regreso. Al analizar ambas gráficas podemos mencionar de manera general que los alumnos que mostraron un promedio ascendente en la Gráfica 4, son los que presentan el promedio descendente en la Gráfica 5, y viceversa.



Para analizar una posible tendencia en el desempeño académico basada en los perfiles de desempeño de los estudiantes se realizó la Gráfica 6, en la cual se separaron los tres estudiantes de mayor promedio y los tres estudiantes de menor promedio, tomando en cuenta las diversas etapas, y se incorporó la línea de tendencia del total de estudiantes. En las líneas de tendencia de los dos grupos seccionados de estudiantes podemos ver

que ambos mantienen una tendencia en lo general acorde con la mostrada por el total del grupo y en ningún momento las líneas se entrelazan o se cruzan. De ello podemos inferir que no hay una influencia significativa de los perfiles de desempeño de los estudiantes que asegure que un tipo de estudiante es más propenso que otro a tener éxito académico durante la estancia.

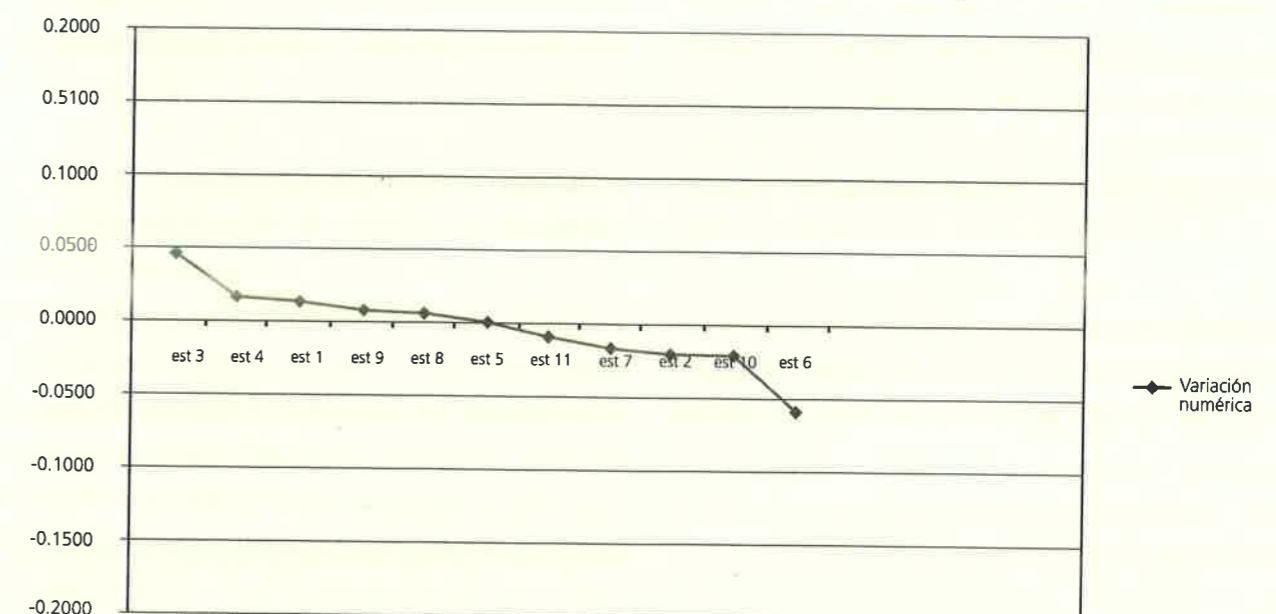
Gráfica 6. Tendencia de promedio en diversos grupos



Finalmente, en la Gráfica 7 se analizó la tendencia de la variación porcentual del promedio escolar de todos los estudiantes, comparando el promedio general del estudiante, que incluye las calificaciones obtenidas "durante la estancia", contra el promedio general del estudiante calculado "sin las calificaciones obtenidas en

la estancia". Las variaciones positivas y negativas derivadas de dicho comparativo fluctuaron en un rango entre +0.05 y -0.06, lo cual muestra que no hay variaciones significativas positivas o negativas en el resultado final del promedio escolar de los estudiantes al participar o no en la estancia.

Gráfica 7. Variación entre el promedio "con estancia" vs. "sin estancia"



Análisis del censo de estudiantes

Derivado de las entrevistas personalizadas aplicadas a los estudiantes participantes en el COMEC y habiendo colectado y agrupado las respuestas por tema, los resultados fueron los siguientes:

Validez curricular de las materias. De un total de 45 cursos tomados por los estudiantes durante las diversas estancias en el extranjero, 71% de dichos cursos fueron reconocidos como parte del programa de estudio de los estudiantes, supliendo cursos que originalmente se planeaba que tomarían en México. El 23% del total de los cursos fueron adicionales al plan de estudios y complementaron la formación académica del estudiante, o fueron cursos de idioma. Solamente 6% de los cursos fueron reprobados por los estudiantes y cursados nuevamente en México, donde los aprobaron de inmediato.

Reconocimiento de créditos en la institución de origen. En todos los casos los estudiantes declararon que no habían tenido ningún problema y que el proceso de reconocimiento de créditos de las materias cursadas en el extranjero había sido expedito y eficiente. No existía ningún curso pendiente de regularizar.

Terminación en tiempo del plan de estudios. Con respecto al tiempo de terminación del plan de estudios que originalmente los estudiantes se habían propuesto antes de la estancia, 64% mencionaron que tuvieron que cursar un semestre adicional a lo planeado al inicio de su plan de estudios. Un 36% manifestó no haber tenido retraso alguno y se mantuvo apegado a su plan original, y solamente un estudiante dijo haber tenido un retraso de un semestre adicional por cuestiones del idioma.

Proceso de titulación. El total de los estudiantes declaró haber concluido, o estar por concluir, su proceso de

titulación sin problema alguno. Incluso manifestaron que la estancia les había proporcionado herramientas adicionales para optar por el proceso de titulación por excelencia o por el examen generalizado del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval).

Hábitos de estudio. El 100% de los estudiantes entrevistados reconoció que su capacidad para preparar clases y su interés por el estudio mejoraron de manera significativa. Mencionaron que durante la estancia dedicaron más tiempo a la lectura y se volvieron autodidactas. Adicionalmente, 82% de los estudiantes manifestaron haber modificado su método de estudio dedicando más tiempo al análisis y menos tiempo a la memorización de conceptos. Pero sólo 36% declararon haber incrementado su participación en clase. Del total de estudiantes entrevistados, 45% reconocieron haber mejorado su sentido de la puntualidad para las clases, y el restante 55% se consideraba puntual desde antes de la estancia. Del total de entrevistados, sólo 27% declararon haber modificado su enfoque de estudio concentrándose prioritariamente en la práctica de conceptos por encima de la teoría.

Profesorado y métodos de enseñanza. El total de los estudiantes manifestaron que los profesores de las instituciones extranjeras del consorcio son casi siempre puntuales, y que hace falta mejorar la puntualidad de los profesores locales. Asimismo, el total de los estudiantes mencionaron que los profesores extranjeros durante la estancia preparan con tiempo suficiente la clase y siguen de manera puntual una agenda; por otro lado, los profesores locales improvisan más sobre la marcha del curso y por ello algunas veces no se cubre el programa totalmente.

Trato de los profesores. Los entrevistados señalaron que los profesores extranjeros en general muestran un trato respetuoso y formal hacia los estudiantes, pero que en ocasiones eventuales percibieron casos de segregación. Por otro lado, los profesores locales son respetuosos y despliegan un trato informal en clase hacia los estudiantes, lo cual en pocas ocasiones genera un trato irrespetuoso.

Asesoría fuera de clase. Los entrevistados señalaron que los profesores extranjeros cuentan con un horario específico de asesoría a estudiantes fuera de clase, lo que generalmente funciona de manera eficiente. Por otro lado, los profesores locales no siempre tienen un tiempo específico de atención a estudiantes fuera de clase, lo que limita la continuidad del proceso de aprendizaje.

Interacción profesor-estudiante. Los estudiantes manifestaron que los profesores extranjeros mantienen una buena interacción con los estudiantes, pero que es limitada. Por otro lado, los profesores locales tienen una muy eficiente interacción con los alumnos, incluso fuera de clase, lo que les proporciona más confianza en clase y en el aprendizaje.

Incorporación de alumnos internacionales a la clase. Con respecto a este rubro los estudiantes señalaron que los profesores extranjeros y locales en general aceptan de manera abierta la inclusión de estudiantes internacionales en sus cursos, pero que en ambos casos es necesario incrementar la capacidad del profesorado para incorporar y aprovechar académicamente la presencia de los estudiantes internacionales y de esa manera enriquecer el contexto internacional del propio curso.

Estructura del curso. Los estudiantes manifestaron que los profesores extranjeros son estrictamente apegados

a un libro de texto y poseen un alto conocimiento del tema del curso, pero, por otro lado, los profesores locales manejan una bibliografía más extensa, enriquecida por la alta capacitación y experiencia en la vida laboral.

Uso de tecnología para la enseñanza. Los estudiantes manifestaron que los profesores extranjeros incorporan de manera eficiente el uso de diversas herramientas tecnológicas para la enseñanza. Señalaron como un área de oportunidad el capacitar más a los profesores locales en el uso de estos recursos didácticos, para un mejor aprovechamiento.

Conexión del curso con el mundo real. Todos los estudiantes manifestaron que los profesores de ambos países mantienen una alta conexión con el mundo real e incorporan el conocimiento a los cursos impartidos.

Desarrollo profesional de los estudiantes. El total de los estudiantes entrevistados manifestaron que debido a la estancia en el extranjero su expectativa de trabajo y desarrollo profesional se incrementó. Todos consideraron que la estancia en el extranjero efectivamente les había proporcionado una ventaja comparativa por sobre otros profesionistas y dieron ejemplos de ello. El total de los estudiantes que ya habían terminado su programa educativo declararon haberse insertado en el mercado laboral de manera exitosa y de acuerdo con sus expectativas. El 78% de dichos estudiantes manifestó tener evidencia clara de que la selección de su candidatura se había debido en gran parte a tener en su currículo la estancia en el extranjero.

Conclusiones

Como resultado de los hallazgos encontrados en la revisión matemática de los promedios escolares de los estudiantes y de las entrevistas personalizadas realizadas

a cada uno de ellos, las conclusiones sobre las hipótesis presentadas son:

Hipótesis 1. Confirmada

Existe suficiente evidencia en la información analizada, para afirmar que la estancia académica de un estudiante mexicano en Estados Unidos o en Canadá no causa ningún impacto negativo o positivo significativo en su promedio escolar final.

Los promedios escolares individuales de los alumnos no muestran una tendencia específica que permita inferir el efecto directo de la estancia en el mejoramiento o decremento del promedio. Aun considerados como grupo, o de manera individual, el promedio escolar de los estudiantes muestra diferencias muy insignificantes al comparar resultados de calificaciones antes, durante y después de la estancia que evidencian la no correlación del mejoramiento o decremento del promedio escolar con los resultados de la estancia. Habiendo hecho una prueba sectorizando los perfiles de los tres mejores estudiantes y los tres menos eficientes, los resultados fueron los mismos, avalando las aseveraciones anteriores. Una verificación final e importante fue el hecho de comparar el promedio escolar general en dos ámbitos: con y sin las calificaciones obtenidas en la estancia. Los resultados de dicha comparación fueron prácticamente similares al no encontrar diferencia significativa en el promedio escolar de ambos escenarios. Por ello podemos concluir que el mayor beneficio de una estancia académica de un estudiante mexicano en el extranjero no se encuentra en el promedio escolar, sino en la continuación del desarrollo académico del estudiante beneficiándolo con otras variables como por ejemplo las de tipo cultural, social y de liderazgo.

Hipótesis 2. Confirmada

Existe total evidencia para afirmar que no hay barreras significativas en los procesos de incorporación de cursos con

validez dentro del plan de estudios y de reconocimiento de créditos de éstos.

Lo anterior ha generado que las estancias curriculares de estudiantes se realicen sin contratiempos y permitan la continuidad de los cursos que el estudiante mexicano tiene establecidos en su programa educativo, y de esa manera incentivar a otros estudiantes a participar en estas experiencias.

Hipótesis 3. Confirmada

Existen diversas manifestaciones y evidencias que soportan la afirmación de que la estancia académica de los estudiantes mexicanos mejora su desarrollo académico y les proporciona ventajas comparativas para el logro de sus objetivos laborales.

Ha quedado evidente a través de las entrevistas personalizadas, que las estancias en el extranjero han beneficiado a los estudiantes de manera significativa en su desarrollo académico. La totalidad de los estudiantes, y en algunos casos la mayoría, han manifestado haber cumplido en tiempo y forma con su plan de estudios, y de titulación, sin perjuicio alguno generado por la participación en la estancia.

Entre los aspectos que se mencionan como beneficios específicos adquiridos durante la estancia se encuentran: la preparación previa de la clase, la dedicación a la lectura y el mejoramiento del análisis por encima de la memorización, y la puntualidad en clase. En el caso del profesorado extranjero se identificaron diversos aspectos que se consideraron fortalezas: la puntualidad y la preparación previa de la clase, el seguimiento de una agenda preestablecida, la disponibilidad para asesorías, la guía a través de un libro de texto, y el uso de tecnologías nuevas para la enseñanza. Como áreas de oportunidad se detectaron: la interacción limitada con los estudiantes en clase, casos aislados de segregación, hacer más eficiente la incorporación de estudiantes internacionales en clase y ampliar la bibliografía para el

curso. En el caso de los profesores locales se encontraron fortalezas en: la interacción con estudiantes en clase, la variedad de bibliografía para el curso y la alta conexión con el mundo real. Las áreas de oportunidad fueron identificadas como: contar con una agenda detallada del curso y darle seguimiento, ocasional trato irrespetuoso, incrementar el tiempo de asesoría a estudiantes y utilizar tecnologías para la enseñanza.

Con respecto al desarrollo profesional de los estudiantes, se encontró que el total de ellos afirman que sus expectativas de desarrollo se ampliaron de manera considerable como resultado de la estancia, y que sus posibilidades de encontrar un mejor empleo se incrementaron también. Incluso, la mayoría de ellos constató que su actual empleo en un alto porcentaje fue obtenido por la inclusión de la estancia en el extranjero dentro de su currículo.

Estudios futuros

Se reconoce la necesidad de llevar a cabo, en futuras investigaciones, el análisis del impacto en los estudiantes participantes en el COMEC provenientes de Canadá y Estados Unidos. Los resultados podrían determinar si existe alguna correlación entre los beneficios o problemáticas existentes en las instituciones de los tres países. Otra línea de investigación a futuro sería la evaluación del impacto académico vista desde la perspectiva de los profesores que recibieron a los estudiantes de regreso a sus instituciones y que llevaron cursos con ellos. La percepción de los profesores locales podría ser un elemento complementario de análisis de los beneficios y la problemática expuestos por los estudiantes. También sería de especial interés poder cotejar los resultados de una red de cooperación como lo es el COMEC, con los resultados de la evaluación de los programas de intercambio bilaterales de la propia institución y los de otras instituciones de diferentes zonas geográficas en el mundo.

Bibliografía

- GACEL-ÁVILA, Jocelyne (1999). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: reflexiones y lineamientos*. OUI/AMPEI/Ford.
- GACEL-ÁVILA, Jocelyne (2003) "La internacionalización: reforma del currículo de la educación superior", *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global* (pp. 141-194). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- DE WIT, Hans, Isabel Jaramillo, Jocelyne Gacel, Jane Knight (2005). *Higher education in Latin America, an internationalization model: responding to new realities and Challenges*. Washington DC: The World Bank.
- PALLÁN Figueroa, Carlos, (1998). "Las posibilidades de la educación superior desde la perspectiva de las redes universitarias", *Educación global*, (pp. 21-27). México: AMPEI.
- SALMI, Jamil (2001). "Tertiary education in the 21st. century: challenges and opportunities", *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*, (pp. 105-125). The World Bank/OCDE.

Anexo

Instituciones participantes en el consorcio COMEC

México	Canadá	Estados Unidos
Universidad de Guanajuato	Université du Québec à Montreal	Niagara University
Universidad Autónoma del Estado de México	University of Windsor	Southern Oregon University

Una mirada crítica a indicadores de logros para la internacionalización

AÍDA CASTAÑER MARTÍNEZ*

Introducción

En un marco en que la educación superior actual se encuentra bajo una mayor presión para que demuestre su eficiencia, su efectividad y rinda cuentas por los dineros que le asigna el gobierno, la internacionalización de la institución, y en particular del currículo, ha venido a tomar fuerza como dimensión de la constitución y gestión de las actividades hacia la calidad y pertinencia de los ofrecimientos institucionales y de su propia transformación. Observamos en innumerables informes, artículos y documentos de evaluación las diversas formas, grados y estrategias que se han desarrollado con la meta de la internacionalización de la educación superior. Sin embargo, todavía persiste la imagen de que la internacionalización se concentra mayoritariamente en la movilidad estudiantil y en una serie de actividades desarticuladas y pobremente integradas en el centro de la misión académica (Green, 2003; Ramírez Sánchez, 2004).

Uno de los aspectos centrales, tanto por su capacidad para aglutinar el diseño del proceso de internacionalización como para evaluar la efectividad de las actividades internacionales y el currículo, es la utilización de instrumentos, criterios e indicadores que guíen dicho proceso. En mi país, y en particular en mi propio sistema universitario, la corriente y la presión para demostrar que la enseñanza, la investigación y los servicios se conducen de manera costo efectivo son una carrera sin marcha atrás, que

* Catedrática de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras.

ha promovido que la mayoría de los programas ostenten las acreditaciones profesionales correspondientes a sus disciplinas sometiendo a los procesos de evaluación y acreditación. Muchas de las asociaciones y agencias acreditadoras ya han incorporado en sus estándares la internacionalización de la institución.

Nos asalta entonces la pregunta de los efectos en los egresados respecto al impulso y expansión que se produce en estos momentos del proceso de internacionalización en la educación superior, como una de las vías para atender la comprensión, el análisis y la aportación a la solución de conflictos regionales, locales e internacionales. Nos preguntamos para quiénes existe la internacionalización y a quiénes se dirige, con qué propósitos; cómo la implantamos, a quiénes incorporamos y cómo y sobre qué la examinamos y la evaluamos. Este artículo busca compartir con los lectores la criticidad de considerar en el proceso de planeación e implantación de la internacionalización clasificaciones o indicadores de logros que trasciendan el parámetro de números y se exploren tipos de evaluación multidimensionales. Es más común encontrar estudios e informes respecto a lo que se obtiene (producto), que a la relación entre lo que aportamos y sus resultados. Expuesto el sesgo desde donde me ubico, vale aclarar que la intención no es descartar las medidas cuantitativas del proceso, sino incorporar otras visiones trianguladas para ponderar el asunto.

A qué nos referimos

Este trabajo tiene sus orígenes en un estudio para analizar el marco del diseño y la construcción de indicadores para recoger y estimar el proceso de internacionalización desde una perspectiva crítica y múltiple de la evaluación del propio proceso. No es el objetivo del trabajo la discusión teórica y técnica del diseño y la construcción de lo que es un indicador y sus dimensiones cuantitativas y cualitativas. Tampoco la discusión teórico-práctica

de *assessment* (evaluación). Partimos de suponer que un indicador es un factor, valor, señal o rasgo de naturaleza cualitativa o cuantitativa que nos dice qué medir o estimar; informa y describe; permite ponderar y confrontar con el logro u objetivo esperado cómo el sistema o fenómeno analizado se comporta.

Los indicadores pueden utilizarse para hacer comparaciones en varios renglones y en relación con lo que aporta o invierte la institución u organización. Suelen clasificarse según determinados criterios o dimensiones, como por ejemplo: conocimientos o competencias, docencia, recursos y personal administrativo, organización, enseñanza, currículo, movilidad estudiantil y docente, políticas, reclutamiento, recursos financieros, oferta académica, investigación, calidad de la enseñanza, entre muchos otros. Las clasificaciones y sus respectivos indicadores forman parte del proceso de evaluación interna y externa de la institución y del proceso de internacionalización.

Los adoptamos como herramientas y recursos valiosos para analizar el grado, nivel o ubicación donde nos encontramos en relación con lo que hemos estimado como meta, o que hemos alcanzado según lo propuesto. La colección e identificación de indicadores no supone necesariamente que obtendremos un cuadro exacto de la realidad o fenómeno que examinamos, pero sí una descripción y ubicación. No todo lo que se dice en el discurso de la internacionalización es lo que se da o acaece inevitablemente en los departamentos y facultades (Burris, 2006; Childress, 2006; De Wit, 2001; Gillespie, 2002; Green, 2005; Kehm, 2007; Williams, 2005).

La internacionalización y su *assessment*

Jane Knight (2001a, 2001b, 2003), reconocida figura en la discusión del concepto de internacionalización, plantea ésta como "un término que significa diferentes cosas para diferentes personas y de esta manera así se usa, en

variadas formas y contextos" (2003: 5). Las comunidades en Europa comparten también la clara noción de que al fenómeno de la internacionalización se le ha dado mucho peso y diferente significado. Torenbeek (2005) señala:

Sin embargo, la atención enorme que se le ha dedicado a este fenómeno, más su crecimiento explosivo, no significa que todos nos referimos a una sola y la misma cosa. El significado del concepto cambia con el tiempo y el lugar. En muchas instituciones europeas de educación superior, la internacionalización es actualmente sinónimo del frecuente intercambio de estudiantes y del personal académico (p. 63).

Los distintos conceptos e ideas que se posean en los diversos escenarios dentro y fuera de la institución, plantean múltiples interrogantes que representan un serio reto para las instituciones de educación superior al momento de desarrollar un modelo para articular e implantar la internacionalización y, en particular, su evaluación. Knight concluye que es en el nivel institucional donde se concretan las realidades de este proceso. Se manejan términos como *educación internacional*, *globalización*, *estudios internacionales*, *educación multicultural* y *educación intercultural*. Cada uno implica diferentes filosofías y acercamientos.

La literatura sobre este tema estima que la internacionalización es una de las más altas prioridades de los gobiernos, de las asociaciones internacionales y del escenario de educación superior. Confeccionar e implantar una definición es parte del proceso de internacionalización de cada institución y de su respectiva evaluación. Según como la institución entienda el concepto, se desarrollarán las dinámicas, prioridades y transformaciones de la institución y la respectiva evaluación. Por lo tanto, es necesario que para desarrollar el plan, la meta, los objetivos y la evaluación de la internacionalización

se adopte el concepto que mejor se ajuste al paradigma institucional dentro de su visión y misión, en armonía con sus recursos y contextos particulares. Lo ideal es que se exprese por medio de documentos y que se comparta el marco tanto teórico como estratégico con los diversos actores del proceso.

Cualquiera que sea el modo o concepto de la internacionalización que se adopte, no cabe duda de que todos coinciden en que las razones de mayor peso para implantarla son de tipo académico y económico: búsqueda de visibilidad internacional y competencia bajo estándares nacionales e internacionales, que les asegure un posicionamiento internacional bajo el principio de la calidad, con una sólida base de relaciones que se traducen en alianzas y redes estratégicas y en proyectos de investigación científico-tecnológica de primer orden (Altbach & Knight, 2007; Cruz de Medina y Rodríguez Pinto, 2007; De Wit, 1999; Ramírez Sánchez, 2004; Vélez Cardona, 2002; Yarzabal, 2004).

Es importante acentuar que las instituciones de educación superior poseen personalidad propia y actúan en determinados contextos regionales y nacionales. Por lo tanto, al estudiar la internacionalización de éstas encontramos distintas formas de entender el concepto, así como de organizar las dimensiones, programas y prioridades sobre las cuales se examinarán sus logros. Teekens plantea que diferentes personas e instituciones ofrecen su particular interpretación del concepto y hacen uso de diferentes instrumentos y actividades y obtienen así diferentes metas de ella (Teekens, 2007). Por lo tanto, a veces las comparaciones de resultados montadas sobre distintos conceptos y clasificaciones no resultan adecuadas. Hoy todos hacemos internacionalización, así que entre los cuestionamientos, según Teekens, se encuentra cómo se mide la internacionalización para determinar la dirección que se sigue y asegurar que se hace y se logra lo que se dice.

En el escenario latinoamericano, en particular en estos momentos, se experimentan modalidades de integración y reintegración entre los países bajo un nuevo paradigma de entender la práctica de la educación superior como una educación para generar conocimiento. De la corriente de la calidad de la enseñanza, pasando por la de *assessment* nos encontramos en el siglo XXI bajo el paradigma de la sociedad del conocimiento. Esto hace que la diversidad, el acceso a las fuentes de información, nuevas competencias para el mundo del trabajo y un mayor acercamiento y trascendencia hacia otras naciones sean valores del proceso de transformación, razón demás para identificar, supervisar y evaluar el cambio deseado; para plantearse desde una perspectiva macroinstitucional y microcurricular el proceso de *assessment*, el tipo y la articulación del diseño de clasificaciones de indicadores que pueden dar bases para medir y ponderar el proceso de internacionalización desde el singular contexto de cada institución.

Clasificaciones e indicadores

El estudio documental que llevamos a cabo no queda ajeno a la confrontación de la diversidad de ordenamiento conceptual respecto a qué internacionalización se hace referencia y al tipo de evaluación, a la manera en que accedemos al grado de internacionalización y a los posibles problemas conceptuales que existen detrás de esa evaluación o *assessment*. De hecho, resulta frecuente que muchos no parten de establecer explícitamente cuál es su concepto. Sí podemos inferir que un gran número de trabajos recientes adoptan conceptos más a tono con el significado de internacionalización como proceso antes que como producto, pero coexisten ambos. Es mayor el número de trabajos sobre la evaluación de programas de estudios en el exterior, que del conjunto específico institucional.

Establecer y ordenar clasificaciones e indicadores demanda claridad en la definición de la internacionali-

zación a la que la institución se acoge y en las relaciones que se establecen entre las metas, los planes estratégicos, las actividades, el currículo y los indicadores. Una dimensión que ponderar como centro de la evaluación del proceso sería la de examinar en qué nos enfocamos, si en el perfil del egresado o en el de la institución, como meta, y las actividades que se diseñan y construyen en torno a ella junto con los criterios de rendimiento. Resulta necesario vincular con claridad programática la relación entre el perfil del egresado, el programa o currículo que se propone, las actividades que se desarrollan y la naturaleza transversal de la agenda de internacionalización en éstos. Ietto-Gillies (2007) plantea que las políticas y los planes estratégicos presuponen en sí mismos que conocemos los efectos de la internacionalización de las actividades y de la programación institucionales. Además, que el conocimiento de esos supuestos implica que comprendemos los vínculos teóricos de causa y efecto que existen detrás del proceso que planteamos.

Tomemos como ejemplo el que todos partimos de la premisa de que la experiencia de la movilidad estudiantil presupone en sí misma un cambio cualitativo en la experiencia del aprendizaje y en la manera de pensar y relacionarse interculturalmente por parte de los alumnos. El número de estudiantes que salen al exterior no necesariamente es un indicador del grado de competencias expresadas en los perfiles de los programas, y en particular de la competencia intercultural, si es que ésta se estima como una de las competencias del grado del egresado para dichos programas. Por lo tanto, el número debería articularse con competencias adquiridas en el campo que se determine establecer. Como observarán, uno de los primeros conflictos en la definición e identificación de indicadores es atender la supuesta relación de causa y efecto que se esconde en los discursos de políticas y planes, con las actividades y los indicadores seleccionados que existen en el escenario actual de nuestras universidades.

En un artículo reciente (Castañer Martínez, 2007) plantea que entre lo que la institución expresa en sus documentos y lo que puede realizar para implantar y evaluar sus metas existe un largo y trabajoso camino. Actualmente encontramos estudios sobre la planificación de la internacionalización y su relación con los resultados esperados. Permítanme un corto desvío al citar uno de estos estudios, el de Schoorman (2000). En él se presenta el hecho de examinar el desafío de implantar los planes de internacionalización. Schoorman comenta que el vacío que se da entre el discurso que endosa la internacionalización y su implantación puede atribuirse, entre otras cosas, a la ambigüedad que existe respecto del concepto mismo y de los motivos y razones que poseen y adoptan los departamentos en cuanto a las propias metas institucionales. Es decir, las discrepancias entre lo que se dice sobre la internacionalización y lo que se hace en los departamentos. Su estudio examinó el efecto que tenía la retórica organizacional concerniente a la internacionalización en la práctica educativa diaria de la facultad y los estudiantes en dos departamentos (Ciencias Naturales y Empresas). La investigación se realizó luego de cinco años en que ya se había institucionalizado la misión de la internacionalización. El estudio destaca que lo significativo fue descubrir la manera como cada profesor y estudiante entendió la misión y el plan, y como consecuencia actuaban en congruencia. El marco teórico que sustentó el estudio fue la conceptualización institucional de la internacionalización, como un proceso organizacional que facilita y promueve los objetivos de la internacionalización. Algunos de sus resultados apuntan que las discrepancias pueden atribuirse a que los departamentos ven la naturaleza de sus disciplinas como la única razón para involucrarse y poseen perspectivas divergentes respecto de la importancia y alcance de la internacionalización en relación con los de la institución. Esto tiene repercusiones al momento de evaluar

lo que hemos propuesto como internacionalización, y obliga más a estudiar cuál es la medida o indicador que se utilizará.

Encontramos que se diseñan clasificaciones e indicadores que no necesariamente reflejan y recogen lo que acontece en nuestro entorno o ha sido la prioridad institucional o se proclama en los discursos. El Consejo de Intercambio de Educación Internacional (Council on International Educational Exchange, CIEE) argumenta, en una reciente publicación, que a todos nos gustan los números, pero éstos no son un fin en sí mismos. Y cito: "When actions begin to happen, not because it makes sense for those actions to happen, but because they improve the number, we should worry" (Council on International Educational Exchange, 2006).

Estos planteamientos nos conducen a cavilar cuán crítico resulta en estos momentos estudiar y cuestionar los efectos de los programas y de las experiencias internacionales a tono con las clasificaciones e indicadores que se utilizan para describir las metas institucionales establecidas, en particular cuando ya se habla tanto de un ciudadano con competencia global. Es necesario incorporar al proceso de diseño y autoevaluativo de nuestras actividades la necesidad de contar con un sistema confiable de información sobre la internacionalización de la institución, y la selección de indicadores que adecuadamente midan y ponderen lo que hemos establecido como meta de internacionalización en los diversos tipos y dimensiones.

Perspectivas y estrategias diferentes de internacionalización apuntarán a la concreción de determinados indicadores. Ejemplo, si la base de nuestra internacionalización es la movilidad estudiantil como recurso para el cambio y la transformación curricular, es porque partimos de la premisa de que esta relación existe. La pregunta entonces es si la utilización de indicadores cuantitativos, como por ejemplo: cuántos alumnos salen

al extranjero, por cuánto tiempo; cuántos recibimos y por cuánto tiempo, resultan los más adecuados para estimar el cambio cualitativo y cuantitativo, y si el indicador por número es el más pertinente. Nos parece que este indicador debe articularse con otros que atiendan la experiencia del aprendizaje. Además, se presentan otras circunstancias y factores que inciden en la valoración, como por ejemplo, si en la dimensión que se estudia se recoge información de todos los alumnos o si exclusivamente la evaluación se concentra en aquellos que participan de la experiencia de estudiar en el extranjero. Como se verá, los planteamientos para estimar la internacionalización no se limitan a la articulación de la internacionalización en casa y la internacionalización desde "afuera" para obtener un cuadro abarcador de la dimensión que estudiamos.

Estas y otras interrogantes nos han inducido a incursionar en un estudio documental para analizar diversos artículos, tesis, planes, propuestas e informes sobre cómo se estima o ha estimado la internacionalización tanto a nivel de la institución como a nivel del aprendizaje estudiantil. En los diversos estudios, informes y artículos que hemos examinado, sobresale que los indicadores que se presentan, en mayor o menor grado, lo hacen por determinadas dimensiones y que cada una establece indicadores particulares para acceder a ellas. Este tipo de modelo organizativo por clasificaciones es común en los diseños de evaluación. Lo que todavía examinamos es bajo qué parámetros se encuadernan las dimensiones y cómo se articulan entre sí. Comentamos algunos trabajos reconocidos.

En este proceso encontramos el trabajo de Brandenburg (2007), del Centro para el Desarrollo de la Educación Superior, en Berlín. Este trabajo arroja información crítica de lo que sospechábamos respecto de ponderar la internacionalización mediante el recurso de indicadores confiables y transversales, así como ponderar

el balance entre lo que aportamos y los resultados. Brandenburg argumenta que esta área, hasta este momento, ha demostrado apenas ser mensurable con indicadores válidos y comparables, ya que nos satisface más utilizar rasgos procesales alcanzables, tales como cuántas becas se otorgan, cuántos alumnos salen de las universidades, cuántos convenios, cuántos programas, cuántos cursos, etcétera, y las comparaciones correspondientes (p. 4), que no necesariamente atienden la importancia de elementos claves como indicadores de lo internacional y de la internacionalización.

Brandenburg parte de elaborar una distinción entre el concepto *internacionalización* y el concepto *internacional*. Comenta que en diversos documentos, tales como anuncios, acuerdos, convenios, metas, objetivos, opúsculos, se intercambian estos términos. Nos pareció, por tanto, pertinente su distinción para ordenar lo que buscamos, para establecer e identificar criterios e indicadores y así plantear una posible constitución y un ordenamiento para estimar el proceso de internacionalización. Es decir, si utilizamos como indicador de la internacionalización del currículo el número de estudiantes internacionales matriculados en determinado periodo o el número de cursos internacionales, este indicador en realidad apunta más al nivel internacional de la institución en ese momento que a la internacionalización de ésta. Según Brandenburg, "in order to achieve a useful measurement it should clearly be determined in advance what can be assessed as measurable 'internationality' and 'internationalization' and under which conditions this takes place". "Para alcanzar una medida útil debe determinarse claramente por adelantado qué puede ser mensurable como internacional y qué como internacionalización y bajo qué condiciones esto se realiza" (p. 6).

El autor entiende que *internacional* describe el estado presente de una institución o el estado discernible al

momento en que los datos fueron recogidos, en relación con las actividades internacionales o clasificaciones. Mientras que *internacionalización* describe el proceso en el cual una institución se dirige o conduce desde un estado actual internacional en determinado momento (X) hacia el estado actual modificado internacional (N): $X + N$. Por lo tanto, el resultado será la diferencia entre el estado presente terminado ($X + N$) después de la expiración del período y la situación deseada. Es decir, $(X + N) - N = \text{internacionalización}$. La pregunta que nos hacemos es si la mayoría de nosotros lo que hemos estado observando es el nivel internacional de nuestros centros. Brandenburg indica que antes de proceder a establecer e identificar indicadores, la institución tiene que necesariamente acordar las metas internacionales esperadas y trazar una estrategia de cómo las alcanzará. Más adelante regresaremos a su estudio.

La Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA) enfoca el *assessment* de la internacionalización desde un modelo abarcador que propone examinar las instituciones desde doce dimensiones (NAFSA, 2006), a saber: (1) interacción de la comunidad/recinto, (2) iniciativas co-curriculares, (3) vínculos entre instituciones, (4) asociaciones o corporaciones, (5) iniciativas curriculares, (6) intercambio de profesores, (7) enseñanza de lenguas extranjeras, (8) proyectos internacionales de desarrollo, (9) visitantes internacionales, (10) examen por estudiantes y profesores internacionales en Estados Unidos, (11) estudios en el extranjero, y (12) enseñanza y trabajo en el extranjero.

El Consejo Americano de Educación (ACE, por su nombre en inglés) también enmarca el *assessment* desde el nivel institucional y estipula las siguientes dimensiones: (1) compromiso articulado en la misión, visión y meta, (2) la cultura del recinto o centro, (3) compromiso institucional con otros países, (4) currículo y co-curriculum, (5) ambiente para la internacionalización, (6) estrategias, (7)

estructura, políticas y prácticas educativas, (8) estudios en el extranjero, y (9) sinergia y conexión entre actividades diferenciadas. (Green & Olson, 2003)

Jane Knight y Hans de Wit (NAFSA, 2006) plantean la discusión desde el concepto de estrategias para la internacionalización, bajo dos grandes clasificaciones: estrategias programáticas y estrategias organizacionales. Aportan las siguientes categorías: (1) compromiso articulado en la misión, metas y visión, (2) programas académicos, (3) exportación del conocimiento, (4) actividades extras co-curriculares, (5) gobierno (administración), (6) desarrollo del recurso humano, (7) funcionamiento, (8) investigación y colaboración entre pares, (9) sistema de apoyo, y (10) asistencia técnica y educación transnacional.

El estudio de Michael Paige (2005) se basa en el trabajo del Centro para el Estudio de la Educación Superior, de la Universidad de Nagoya, Japón. La literatura revisada identificaba numerosos aspectos de la internacionalización, pero su interés se concentró en la búsqueda de lo común entre países y organizaciones. Presenta un modelo de categorías de elementos claves de indicadores de ejecución, con base en un estudio en varias universidades. En su modelo, Paige recoge nueve categorías que pueden ponerse en funcionamiento y ser sujetas a una evaluación de ejecución mediante medidas cualitativas y cuantitativas, a saber: (1) liderazgo institucional hacia la internacionalización, (2) plan estratégico para la internacionalización, (3) institucionalización de la educación internacional, (4) apoyo estructural mediante unidades y recursos humanos, (5) internacionalización del currículo, (6) estudiantes y docentes internacionales y estudios en el extranjero, (7) participación de la facultad en actividades internacionales, (8) programas co-curriculares, y (9) seguimiento o control del proceso. En el caso del modelo de Paige y los indicadores que presenta, es necesario examinarlos

desde diferentes maneras e incorporarles lo cuantitativo y lo cualitativo. Un ejemplo es incluir la promoción y publicidad, el presupuesto, puestos de liderazgo, en la primera categoría de liderazgo institucional.

El trabajo de Stone (2006) se distingue de otros por enfocar el aspecto del currículo; es decir, el aprendizaje del alumno. Ofrece un listado de posibles indicadores que clasifica bajo cuatro categorías: (1) atributos del alumno y el personal docente, (2) relaciones internacionales, (3) diseño y contenido curricular, y (4) implantación del currículo. Ofrece definiciones operacionales de *internacionalización, cultura y currículo*. Se centra en atributos esperados de los estudiantes y del personal docente. Veamos algunos ejemplos:

1. Personal docente y atributos de los alumnos:
 - Aumento de la capacidad para interactuar con personas de otras culturas.
 - Desarrollo de una visión o perspectiva global de los problemas y asuntos que se tratan en los cursos y actividades.
2. Implantación del currículo:
 - El docente adapta su enseñanza a diversos estilos de cultura y aprendizaje mediante estrategias variadas.
 - El docente provee espacio y ambientes de aprendizaje que estimulan el desarrollo de competencias interculturales en todos sus alumnos.
 - Se provee al alumno de información clara y específica respecto al tipo de evaluación que se utiliza.
3. Relaciones internacionales:
 - El personal y los estudiantes del centro reciben apoyo para asumir actividades internacionales tales como intercambio, estudios en el exterior, entre otras.

- Provee arreglos organizacionales para maximizar la integración de la diversidad del personal docente, no docente y estudiantil.

4. Diseño y contenido del currículo:

- Incluye un proceso de evaluación que es justo y apropiado para la diversidad cultural de los alumnos.
- La planeación y desarrollo del diseño de los cursos busca oportunidades para fortalecer la dimensión internacional.

En el caso ya comentado del estudio de Brandenburg, él clasifica a base de dos instancias la organización de las categorías e indicadores desde una perspectiva institucional, sin olvidar las instancias curriculares: el *input* (inversión o aportación de la institución) y el *output* (la salida o rendimiento). De primera intención nos parece apropiado este ordenamiento por contener en sí mismo el examen de lo que se aporta, casi siempre olvidado a la hora de alcanzar las metas. Argumenta que un número de los indicadores, por clasificación, se ubica en el nivel global institucional, como lo son las unidades y facultades que podrían coincidir o solaparse. Existirán indicadores que servirán para determinados momentos, y que luego no serán necesarios dependiendo del nivel de logro alcanzado, o se modificarán. Otros indicadores se contestarán con un sí o con un no para determinados momentos, como por ejemplo si existe un puesto o persona en la administración a cargo de la implantación y supervisión de la internacionalización. Sin embargo, debo señalar que el trabajo de Brandenburg en busca de medidas entre dos momentos presenta indicadores de gran proporción cuantitativa para cada clasificación.

Las clasificaciones que aporta son:

- Aspectos globales.
- Investigación académica.
- Estudios y programas.

- Otros generales.

En la clasificación de estudios y programas registra, entre otros indicadores, la proporción de cursos que se enseñan en otras lenguas en relación con la totalidad de cursos, y el número de cursos de lengua extranjera; número de puestos o lugares en los programas de maestría reservados para estudiantes, en relación con el total de estudiantes del programa.

Según hemos analizado, bajo categorías encontramos, preliminarmente, que las siguientes dimensiones o clasificaciones son punto de partida y predominantes en común para establecer indicadores particulares:

- Compromiso institucional.
- Programas y currículo (incluye enseñanza).
- Movilidad académica (estudiantes y profesores).
- Estructura y apoyo.

A base de lo que hasta el momento hemos podido recopilar, podemos aventurarnos con una propuesta de trabajo que articule estratégicamente dos dimensiones, como base de ordenamiento para examinar el proceso de internacionalización. En nuestro caso, nos inclinamos a adoptar la estructuración utilizada por Brandenburg (2007) a base de organizarla desde lo que aportamos (*input*) y desde lo que logramos (*output*), tomando como punto de arranque dos grandes clasificaciones: (1) ordenamiento de las actividades, los programas y la estructura de apoyo, y (2) ordenamiento del aprendizaje y currículo estudiantil (perfil del egresado). El limitado espacio con el cual contamos para tratar el tema no nos permite entrar en la discusión de la construcción de un diseño sujeto a la exploración particular de cada institución, pero que recoja lo que parece ser común en diversos entornos regionales e internacionales. Todavía nos quedan varias interrogantes en el proceso,

tales como: cuál es el contexto del que partimos para estimar la internacionalización regional, institucional, las políticas, los planes; qué nivel y actividad son los que internacionalizamos y a los que ofrecemos prioridad; a qué diseño de actividades nos referimos; cómo entendemos las diversas actividades programáticas del proceso de internacionalización, y su vinculación con la meta y el plan estratégico; qué es lo que queremos saber; cómo se articulan o complementan esas actividades; qué podemos medir y cómo; cuál es el centro y la meta del proceso, entre otros.

Reflexión

Evaluar el grado o nivel del proceso de internacionalización, como hemos dicho anteriormente, implica instaurar el concepto sobre el cual trabajamos, la meta y el foco, la actividad o actividades. También exige buscar los contextos sobre los que trabajaremos, el enfoque y diseño evaluativo y sus diversos métodos. Esto nos permitirá identificar indicadores pertinentes, adecuados y balanceados entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Según Ietto-Gillies (2001), cualquier indicador que busque arrojar luz sobre los efectos de la internacionalización debe considerar las teorías que apuntalan esos efectos.

Partimos de la premisa, y desde nuestra perspectiva, que el currículo, seguimos una acepción abarcadora del concepto, viene a ser el marco amplio de oportunidades de aprendizaje, recursos, estrategias y servicios que les permitirá a los estudiantes apropiarse de las competencias personales y profesionales que se han definido en los programas y perfiles; marco en el cual se ha insertado la meta de la internacionalización.

Como hemos observado, se repiten o comparten en el ordenamiento de clasificaciones las siguientes categorías: compromiso institucional, programas y currículo, movilidad estudiantil y docente, estructura y apoyo. Sin embargo, todavía persiste la débil construc-

ción de un diseño curricular que trascienda el concepto de cursos o programas con contenidos internacionales (sería bueno preguntarse a qué hacemos referencia con esto), de estudios en el exterior, y programas o actividades que arrastran una gran desconexión entre sí y pocas veces se cruzan, o que triangulan el análisis de los datos que se recogen para los informes de logros. Entendemos que sería bueno explorar como la máxima aspiración de la internacionalización, la construcción del tipo de ciudadano que necesitamos en cada uno de los entornos sobre los cuales actuamos y vivimos, y cómo evaluamos esa competencia. Nos parece que lo internacional de la institución, así como la internacionalización, deben buscar como máxima aspiración un ciudadano alfabetizado interculturalmente y considerar entre sus clasificaciones e indicadores esta dimensión, junto con otras o contenida en otras que constituyen el *assessment* estudiantil. Junto a este *assessment* debe ponderarse el nivel internacional de la institución para dirigir el desarrollo del perfil del egresado.

Si establecemos el paralelo con el perfil del egresado y el de cada programa de estudio, encontraremos que los planteamientos y discursos que rodean la internacionalización guardan igual peso y compromiso institucional con los estudiantes y los docentes, y deberían tener coherencia con lo que se espera, lo que se hace, la manera como se evalúa y cómo se integra el proceso de internacionalización. Según Rivera (2006):

En estos perfiles establecemos nuestras expectativas y estándares sobre las ejecutorias de los egresados. Es la expresión pública y explícita de las competencias que proponemos éstos desarrollen a través de sus estudios en nuestra institución. El perfil es el punto de referencia para determinar las experiencias que le ofreceremos e incluye las actividades, los servicios y el programa de estudios. Delinea las competencias que el estudiante debe

demostrar como resultado de su transitar por los estudios de bachillerato (¶ 9).

Desde nuestra perspectiva reconocemos que existe una base de datos institucionales que provee información cuantitativa pertinente para evaluar el éxito de los programas en relación con el perfil del alumno que se pretende, pero todavía nos falta trabajar en la integración de lo que se estima como internacionalización en este perfil y su vínculo con las estrategias e indicadores para estimar la internacionalización. Si es que se tomará desde la dimensión del currículo como centro o se tomará del grado que se entiende que la institución es internacional, y cómo se comparará el nivel internacional con las competencias adquiridas. La evidencia que apunta a ofrecer una mejor descripción del aprendizaje estudiantil está en conexión con que *logremos demostrar la relación entre el perfil del egresado y cuán efectivamente nuestros ofrecimientos facilitan el desarrollo de las competencias de ese perfil y cuáles son los indicadores que mejor representan la incorporación del cambio y sus efectos*. Por eso nos parece necesario examinar bajo qué marco conceptual insertamos el proceso de internacionalización y su respectivo *assessment*. Es éste el que podrá arrojar luz sobre el movimiento y alcance del proceso en relación con la visión y la meta. A nosotros nos parece que el ejercicio de análisis debe darse en el conjunto y la articulación de datos, y no en dimensiones separadas.

Como parte del proceso de implantación de la internacionalización es necesario adoptar algún acercamiento conceptual que sirva de parámetro para estimar los logros de la internacionalización. Muchas propuestas de internacionalización han establecido la educación intercultural como objetivo programático de las experiencias internacionales del currículo. Actualmente podemos encontrar trabajos de investigación

que toman la competencia intercultural (Deardorff, 2006) o la competencia global como indicador para el *assessment* de los estudios en el extranjero y de otros diseños programáticos para la internacionalización del currículo como medio para la internacionalización. La dimensión intercultural en el perfil del alumno y del currículo nos parece la dimensión transversal con mayor potencial en relación con las demás instancias de actividades y estrategias, dado que la cultura es mediadora y transversal en el proceso de aprendizaje. Entre los indicadores, es necesaria la presencia de aquellos que apuntan tanto a la transformación institucional como a la de los estudiantes. Me parece que en estos momentos una mirada hacia cada una de nuestras regiones debería dar mayor peso al desarrollo humano internacional que trascienda los números. Es decir, los números no son la única medida que hay que examinar al momento de establecer el logro de la meta, como plantea Mestenhauser (2003).

Referencias

- ABBOTT M. A., E. (2005). "The impact of exchange rate variations and university reputation on the choice of destination of international students" (versión electrónica). Centre for Research in International Education, Working paper number 13. Rescatado el 25/07/2007 de www.crie.org.nz/research_paper/Abbott-Ali.pdf.
- ALTBACH, P. G. & J. Knight (2007). "The internationalization of higher education: motivations and realities", *Journal of Studies in International Education*, 11 (3-4): 290-305.
- BRANDENBURG, U. & Gero Federkeil (2007). *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions: indicators and key figures*. Berlín: Centre for Higher Education Development (CHE). Disponible en la red.
- BURRIS, A. P. (2006). "Institutional effectiveness in internationalization: a case study of internationalization at three higher education institutions". Tesis inédita. The George Washington University, District of Columbia.
- CASTAÑER-MARTÍNEZ, A. (2007). "Hablemos de internacionalización: apuntes para una reflexión", *Revista Pedagogía*, 40 (1): 189-214.
- CHILDRESS, L. K. (2006) "Internationalization plans for American higher education institutions: the development and monitoring of written commitments to internationalization". Ponencia presentada en la Association for the Study of Higher Education (ASHE), en Anaheim, CA. Rescatado el 4/11/2006 de www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/35/41/5f.pdf.
- COUNCIL on International Educational Exchange (Ed.) (2006). *Our view: numbers*. Portland, ME.
- CRUZ DE MEDINA, V. y C. Rodríguez Pinto (2007). "Informe del estado de la internacionalización de la Universidad de la Sabana" (versión electrónica). Chía, Colombia: Universidad de la Sabana. Disponible en la red.
- DE WIT, H. (1999). "Changing rationales for the internationalization of higher education" (versión electrónica), *Journal Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education*, primavera. Rescatado el 3/02/ 2006 de www.bc.edu/bc_org.
- DE WIT, H. (2001). "Changing perspectives on international higher education", *Journal of Studies in International Education*, 5 (4): 359-360.
- DEARDORFF, D. K. (2006). "Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization", *Journal of Studies in International Education*, 10 (3): 241-266.
- GILLESPIE, S. H. (2002). "The practice of international education in the context of globalization: a critique",

- Journal of Studies in International Education*, 6 (3): 262-267.
- GREEN, M. (2003). "The internationalized campus: a strategic approach", *International Educator*, XII (1): 13-21.
- GREEN, M. (2005). *Measuring internationalization at research universities*, Washington, DC: American Council on Education-Center for Institutional and International Initiatives.
- GREEN, M. & C. Olson (2003). *Internationalizing the campus. A user's guide*. Washington, DC: American Council of Education.
- IETTO-GILLIES, G. (2001). "Assessing the degree of internationalization. Some conceptual issues". Ponencia de presentación del taller para el South Bank University en Londres. Rescatado el 8/8/2007 de www.aueb.gr/deos/EIBA2002.files/PAPERS/W72.pdf.
- KEHM, B. & M. T. Ulrich (2007). "Research on internationalisation in higher education", *Journal of Studies in International Education*, 11 (3-4): 260-273.
- KNIGHT, J. (2001a). *Internacionalización de la educación superior* (versión electrónica). Rescatado el 9/01/2007 de www.anuies.mx/servicios/p._anuies/publicaciones/libros/lib62/1.html.
- KNIGHT, J. (2001b). "Monitoring the quality and progress of internationalization" (versión electrónica), *Journal Monitoring the Quality and Progress of Internationalization*, 5: 3 228-243. Rescatado el 01/09/2001 de jsi.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/3/228.
- KNIGHT, J. (2003). "Updated definition of internationalization" (versión electrónica), *Journal of Studies in International Education*, 33 (1-3). Rescatado el 12/12/2006 de www.bc.edu.bc_org.
- MESTENHAUSER, J. A. (2003). "Building bridges", *International Educator*, XIII (3): 6-11.
- NAFSA (2006). *Accessing best practices in internationalization*. Rescatado el 18/6/2006 de www.nafsa.org/knowledge_community_network.sec/teaching_learning_and/internationalizing_the_3/practice_resources_24/accessing_best_practices_2.
- RAMÍREZ Sánchez, C. (2004). *La internacionalización de la educación superior en Chile*. Rescatado el 12/10/2004 de www.ita-chile.cl/prontus_ita/site/artic/20060915/asocfile/20060915134640/sobre_la_internacionalizacion.pdf.
- RIVERA VIERA, D. (2006). *El perfil del egresado: punto de partida para la revisión curricular*. Rescatado el 08/01/2006 de daarp.uprrp.edu/daa/Circulares.
- SCHOORMAN, D. (2000). *Internationalization: the challenge of implementing organizational rhetoric*. Reports-Evaluative No. HE 033 162. Florida Atlantic University. Disponible en la red.
- STONE, N. (2006). "Internationalising the student learning experience: possible indicators" (versión electrónica), *Journal of Studies in International Education*, 10: 4 409-413. Rescatado el 1/12/2006 de <http://jsi.sagepub.com/cgi/content/abstract/10/4/409>.
- TEEKENS, H. (2007). "Arquetipos de la internacionalización". Ponencia presentada en Educación Superior Holandesa en un Perspectivo Europeo. Opciones de Colaboración para la Educación Superior entre Holanda y México, en México. Rescatado el 06/02/2007 de www.nesomexico.com/seminario/descargas.htm.
- TORENBEEK, J. (Ed.). (2005). *Managing and international office* (Vol. 1). Amsterdam: European Association for International Education.
- VÉLEZ Cardona, W. (2002). "Globalización y educación superior: del mito necesario a un nuevo paradigma", *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 18: 98-114. Centro de Investigaciones Educativas-Universidad de Puerto Rico.
- WILLIAMS, T. R. (2005). "Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: adaptability and sensitivity", *Journal of Studies in International Education*, 9 (4): 356-371.
- YARZÁBAL, L. (2004). "Internacionalización de la educación superior: de la cooperación académica al comercio de servicios", *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 19: 82-97 Centro de Investigaciones Educativas-Universidad de Puerto Rico.

Cooperación regional en la educación superior. Ejemplos y lecciones de Europa

JOHANN W. GERLACH*

Desarrollo y clasificación sistemática de la cooperación regional

Característica y significado

Desde hace algunos años se constata en todo el mundo un incremento de cooperación regional en el campo de la educación superior. Este desarrollo sigue por lo general, pero no necesariamente, a una cooperación económica y estatal, como es el caso de Europa, en donde existe un mercado común y una unión política.

Generalmente se trata de una cooperación transnacional, que va más allá de las fronteras nacionales, es decir una cooperación internacional dentro de una extensa región geográfica. Pero también dentro de un país o de una ciudad se puede llegar a una cooperación análoga. Eso sólo requiere que allí existan socios con los mismos objetivos. La cooperación puede realizarse entre diferentes universidades e instituciones de investigación, también con empresas y entidades públicas, y en el caso ideal puede crearse una red amplia.

La particularidad de una cooperación regional, y más aún, de una cooperación local, está en la relación estrecha debida a la cercanía geográfica. Esto facilita el contacto personal constante entre los participantes y abre la posibilidad a todo tipo de cooperación, hasta la coordinación y

* Universidad Libre de Berlín.

concentración de disciplinas y el desarrollo de perfiles. Como eso sobrepasa frecuentemente las posibilidades de cooperación individual, demanda un marco institucional. En parte se requiere la aprobación del estado, el cual puede estar dispuesto al fomento, en especial si se logra reforzar con ello la fuerza económica de la región.

Cooperación regional y local son solamente un caso especial en el gran campo de la cooperación y el intercambio. Éste siempre ha existido sobre la base individual, especialmente en la investigación, pero también en forma creciente en la enseñanza, el estudio y la administración. Esto mismo se puede hacer hoy en día de manera electrónica en el llamado *global village* y complementarlo con contactos personales ocasionales. Estas relaciones individuales necesitan hoy en día frecuentemente una protección institucional, ya sea para el reconocimiento del rendimiento de enseñanza y estudio, para el pago o la exoneración de pagos, el trabajo y la estadía en la otra universidad, etcétera.

Motivos, objetivos y problemas

Como es sabido, se pueden obtener con frecuencia mejores rendimientos comunes mediante cooperación e intercambio, que por separado, con trabajos individuales. De esta manera se llega por sí sólo a la comparación y a la competencia, hasta llegar al llamado *benchmarking*.

Simultáneamente se presenta en todo el mundo también el problema de los recursos, sobre todo en las carreras costosas, como ingeniería, ciencias naturales y medicina, incluyendo veterinaria. Hasta en los países más ricos, las universidades no tienen recursos suficientes para poder obtener rendimientos excelentes en todas las materias científicas. Esto se conoce desde hace mucho tiempo, pero recién se ha vuelto más consciente, debido a la creciente competencia internacional, y ahora global, por obtener los mejores rendimientos y personas calificadas. Esta competencia no caracteriza sólo a la economía,

sino también a las universidades y a la ciencia, que a la vez son factores económicos importantes.

En América Latina existe la ventaja de que en gran parte de los países se habla el mismo idioma y se tiene un desarrollo histórico parecido. Esto facilita la cooperación. Pero a pesar de ello, parece que en estos países aún dominan diferencias nacionales y políticas e, incluso, tendencias a delimitarse. Así es el caso del Mercosur en el sur del continente, donde hasta ahora el mercado común está aún en fase de desarrollo. En la región de América Central, este tipo de cooperación económica es aún menos desarrollado. Aquí hace falta una unión política comparable con la Unión Europea, que se caracteriza por su diversidad de idiomas y culturas.

Por eso es muy notable que las universidades de América Latina hayan logrado cooperaciones importantes. En Europa, la cooperación en la educación superior no se da como un sobreentendido, a pesar de la existencia de un mercado común, y más aún, de una unión política. También el llamado Proceso de Bolonia, que busca construir un "espacio común", fue iniciado por los gobiernos y no por las universidades.

De esta manera se muestra que aparte de la política nacional y/o regional, también las universidades y organizaciones científicas tienen que asumir la responsabilidad para el desarrollo. Y aquí se presentan resistencias tanto institucionales como individuales. Esto sucede porque la cooperación y el intercambio son solamente una parte del complejo modo de trabajo.

Complejidad del trabajo científico

Cooperación e intercambio por un lado, competencia y delimitación por el otro

La ciencia en general y las universidades en especial, con sus trabajos de investigación, su enseñanza y estudios, se caracterizan sobre todo por personas individuales y su

capacidad de rendimiento. Esta individualidad genera diferentes tipos de trabajo, los cuales tienen que ser coordinados, de alguna manera, en las mismas instituciones. Como consecuencia, no domina aquí una estructura central con decisiones de arriba hacia abajo, sino una estructura descentralizada de abajo hacia arriba. De esta manera, surgen diferencias y tensiones, mismas que tienen que ser coordinadas por los órganos directivos.

Dentro de este marco existe cooperación e intercambio, pero también competencia y delimitaciones. Lo que a primera vista parece contrario, puede unirse, porque las dos son caras de la misma medalla.

Las dos orientaciones existen y han existido siempre en las actividades científicas individuales. El fundador filosófico y político de la universidad moderna, Wilhelm von Humboldt, declaró hace doscientos años el trabajo científico "en soledad y libertad", como el ideal. Y eso no es una oposición a la cooperación y el intercambio, sino una condición para ello. Porque sólo si un investigador presenta sus propias contribuciones y las intercambia con colegas, es decir que no sólo se interesa en recibir, sino que esté dispuesto a dar, la cooperación será productiva.

Importancia creciente de la cooperación y el intercambio

La cooperación y el intercambio se han convertido desde hace algunos años en una prioridad económico-política. La mejor ciencia siempre ha sido internacional y no solamente regional, sobre todo en el campo de la investigación, y ahora también en el campo de la enseñanza y el estudio se persigue el objetivo de más movilidad y experiencia en el extranjero. La internacionalidad se califica hoy en día, con toda razón, como criterio de calidad. De eso se trata el Proceso de Bolonia, el cual aspira a crear en Europa "un espacio común de educación superior" con cooperación e intercambio.

Asimismo se hace cada vez más importante la cooperación trans- e interdisciplinaria dentro de una

universidad, la cual puede crear proyectos de investigación que abarquen varias disciplinas, programas y otras carreras para graduados. En general también está creciendo el trabajo en equipo, así por ejemplo en proyectos de enseñanza y estudio, en donde con dirección e integración se pueden desarrollar al mismo tiempo competencias sociales. De esta manera, las universidades sólo reaccionan a las exigencias complejas de la práctica profesional y del mundo de trabajo actual.

A nivel individual e institucional

Las grandes exigencias de cooperación e intercambio son válidas tanto a nivel individual como institucional. Si en el pasado casi sólo las actividades individuales eran decisivas, hoy casi siempre se encuentran sujetas a condiciones institucionales. Esto concierne a proyectos de investigación, carreras, planificación de estructuras y evaluaciones comunes, así como al intercambio de docentes, estudiantes y personal administrativo.

De eso se trata en la mayoría de los casos, también en lo que refiere a la cooperación regional, que rebasa una simple acumulación y conexión de actividades individuales. Sin embargo, el nivel individual estimula y sirve como soporte; es el que realmente se encarga de producir el contenido del trabajo. Por eso los dos niveles dependen uno del otro.

Cooperación regional en Europa en detalle

Ejemplos y ventajas de cooperación suprarregional

Entretanto, ya existen en Europa muchas cooperaciones y redes suprarregionales, en parte con una pequeña cifra y en parte con una alta cifra de universidades. Eso depende sobre todo de los fines que las universidades relacionan con su cooperación. Como punto central se encuentran los objetivos clásicos de cooperación e intercambio, los cuales no dependen de una relación

y cercanía regionales. Más bien, se prefieren universidades equivalentes para alcanzar el mayor provecho y reconocimiento mutuo.

Entre ellas se encuentran, por ejemplo:

- El grupo Coimbra, de apreciadas universidades antiguas.
- El grupo Unica, de universidades de las capitales europeas.
- El grupo Santander.
- European League of 21 Universities.
- European League of Research Universities.
- European Consortium of Innovative Universities.
- IDEA-League, que reúne algunas de las mejores universidades técnicas.

Específicamente en Alemania existen diferentes redes, por ejemplo:

- La de más de veinte, llamada Universidades Grandes (G-Universidades).
- La de nueve universidades técnicas prestigiosas.
- La de universidades de ciencias aplicadas.

La cooperación abarca comparación y desarrollo de estructuras directivas, de currículos de estudios para carreras de *bachelor* y *master*, de fomento de investigación, de planificación de infraestructura y de evaluación. Esto conduce a una especie de *benchmarking* para reconocer la mejor práctica (*best practice*) y aprender de ella.

Sobre todo para el fomento de la investigación se necesitan y se deben cuidar las relaciones europeas, para poder participar en los importantes programas de investigación de la Unión Europea. Incluso, el Proceso de Bolonia exige y fomenta la orientación europea, la cual facilita carreras y estudios de doctorado comunes

con grados dobles y múltiples.

Ante estos objetivos internacionales de cooperación, los de tipo regional parecen ser muy limitados, hasta provincianos. Eso explica por qué las universidades importantes prefieren buscar a sus socios dentro del marco europeo y mundial. Además, la cercanía geográfica puede producir rivalidades y delimitaciones y así dificultar la cooperación.

Ejemplos y ventajas de cooperación regional

La cooperación regional puede, por razones de cercanía geográfica, llegar a crear relaciones científicas más intensas. Además juegan un papel importante las características históricas y culturales comunes, muchas veces se comparte el idioma o se tienen idiomas parecidos. Por eso también la cooperación regional tiene sus ventajas. Los socios potenciales sólo tienen que reconocer eso y estar dispuestos a cooperar.

Cooperación habitual. La cooperación en una región persigue en gran parte las mismas tareas y objetivos que son habituales dentro de los marcos nacional, europeo y mundial. La cercanía geográfica facilita una relación constante sin grandes gastos de tiempo y dinero. Esto tiene validez para todas las áreas y abre nuevas posibilidades, especialmente en el área de enseñanza y estudio.

Así, los docentes y estudiantes pueden desempeñar sus tareas en las universidades asociadas, más allá de un intercambio normal. Acuerdos institucionales sólo tienen que regular la convalidación y el reconocimiento mutuo del rendimiento acreditado en la enseñanza y estudio. Esto se está aplicando cada vez más y permite a los estudiantes matriculados participar en clases y usar bibliotecas de otras universidades, siempre y cuando éstas no lleguen a sobrecargarse. Esto sucede, por ejemplo, en Berlín, e inclusive en conexión con los alrededores

de Brandenburgo, pero con frecuencia también en otras ciudades alemanas, europeas y en regiones, con algunas universidades.

La cooperación regional se centra muchas veces en unos pocos objetivos, como por ejemplo una red en el norte de Alemania, que se concentra en un sistema de evaluación común. Pero los fines también pueden ser más generales, como en la red de la Universidad Católica de Leuven (Lovaina) en Bélgica, con doce universidades de ciencias aplicadas, que cooperan en las carreras de *bachelor* y *master* y en todas las áreas de la ingeniería.

La cooperación, más allá de las fronteras, es la favorecida por su internacionalidad:

- Doce universidades danesas y suecas cooperan en la red Oresund-University.
- En la red EUCOR de la Confederación Europea de las Universidades del Alto Rin participan siete universidades de Alemania, Francia y Suiza, las cuales también realizan proyectos comunes de investigación.
- En la región fronteriza de Alemania, Polonia y la República Checa existe una red entre las universidades de Dresden, Breslau y Praga, y también unas cuantas universidades de ciencias aplicadas mantienen allí una cooperación estrecha.

Hasta el momento se han creado muy pocas universidades como instituciones verdaderas de carácter transnacional:

- La universidad alemana-polaca de Francfort/Oder.
- La universidad alemana-francesa en Saarbruck.
- La universidad holandesa-belga/flamenca de Limburgo, que combina la universidad de Maastricht/Holanda.

- La universidad de Hasselt/Bélgica.

Concentración de disciplinas y desarrollo de perfiles.

Algunas cooperaciones locales y regionales también han creado centros científicos de investigación y enseñanza, pero sólo a través de una coordinación de los recursos existentes y permanentes de las universidades participantes. Eso tiene por objetivo una unidad ideal y parcial, la cual es difícil de lograr porque los trabajos hasta entonces independientes deben ser aliados. La tarea se hace aún más complicada si se quiere lograr una concentración que cambie la integración institucional y de lugar. Eso sucede raras veces por comprensión propia y libre decisión, más bien se hace por presión política externa, especialmente por reducciones presupuestarias.

Un ejemplo destacado de ello es el desarrollo en Berlín después de la unificación alemana. En las partes de Berlín Occidental y Berlín Oriental, separadas durante tanto tiempo, había tantas universidades al unirse la ciudad, que fue necesario elaborar una nueva estructura general. Además, la ciudad de Berlín, que al mismo tiempo es un estado federado y por ello responsable de las universidades y las instituciones culturales, tenía y sigue teniendo un presupuesto insuficiente para financiar adecuadamente todas las entidades. Eso ha llevado a una coordinación y cooperación más intensa, hasta la concentración de disciplinas con una nueva coordinación institucional y de lugar. Sólo así ha sido posible mantener la infraestructura y la calidad necesarias.

Lo que sucedió en Berlín por escasez financiera, ocurre también en otros lugares de Alemania, así como en Europa y el mundo entero. Aun si no existen grandes reducciones presupuestarias, es importante para una universidad concentrarse en disciplinas primordiales y cooperar con otras universidades, para aumentar su competencia internacional con calidad. Esto mismo se pretende lograr ahora en Bavaria con un desarrollo

universitario coordinado: Visión UniBay2010. Una presión aún más grande en esta dirección hay en el área de Londres.

Las tareas relacionadas con ello exigen demasiado a las universidades y a sus miembros, por lo que se necesita la participación de comisiones y expertos imparciales, para reducir así la presión política externa.

Resumen

Las cooperaciones regionales, nacionales e internacionales tienen en gran parte los mismos fines. Pero la cercanía geográfica facilita mejores relaciones personales y temáticas, incluso la creación de centros científicos y perfiles especiales. Eso puede conducir a una nueva concentración institucional y de lugar. Para ello se requiere un cambio de mentalidad, tanto a nivel individual como institucional.

Un proceso de este tipo es difícil y prolongado, pero inevitable. Mientras más grande es la autonomía de las universidades, tanto más rápido podrían cumplir estas tareas de una manera independiente. Pero por lo general lo hacen sólo por presión política y financiera externa.

Las universidades no deben olvidar la importante filosofía práctica de que nuevos desafíos traen riesgos y problemas, pero a la vez oportunidades, mismas que deben ser percibidas y aprovechadas. Quien solamente actúa a la defensiva porque quiere permanecer en el camino habitual y se fija sólo en los riesgos del cambio, podrá detenerlo quizá por un tiempo, pero a la larga no podrá mantenerse con éxito.

Globalización del discurso de la calidad educativa: una mirada epistemológica desde la evaluación

CÉSAR CORREA ARIAS*

Resumen

Desde las últimas décadas del siglo pasado la calidad se ha convertido en uno de los conceptos centrales de la dinámica de las organizaciones productivas a nivel global, y recientemente se ha introducido hasta lo profundo en las políticas de gestión de las instituciones de educación superior en todo el mundo.

En consecuencia, la evaluación institucional, considerada antes como un proceso y un medio educativo, ha sufrido un cambio cualitativo, debido a la extensa política del aseguramiento de la calidad, que la ha transformado en un fin para atesorar capitales económicos, sociales y culturales. Así mismo, la evaluación de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, desde sus componentes socioculturales y cognitivos, se ha centrado mayormente en el modelo de competencias.

Este artículo identifica dos desplazamientos epistemológicos necesarios para comprender los procesos de la evaluación como punto de enlace entre el aseguramiento institucional de la calidad educativa —garante del prestigio de las instituciones educativas—, y la construcción y certificación de competencias en las interacciones áulicas —responsables

* Profesor-investigador del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Candidato a doctor por la Universidad de Guadalajara, México, y la Universidad de Toulouse, Le Mirail II, Francia.

del desempeño escolar—, con el fin de problematizar y enriquecer el estudio de la calidad educativa en la educación superior. El primer desplazamiento se trata de la función reflexiva de la evaluación como un proceso valorativo, hermenéutico y comprensivo de la acción de los sujetos; y el segundo desplazamiento, de una filosofía de la acción que desde una fenomenología de las capacidades humanas nos dirija hacia un proyecto social por una ética de la calidad educativa.

Introducción

Los discursos oficiales de la calidad de la educación que provienen de los organismos internacionales, las agencias de certificación y acreditación de los sistemas de educación en todo el mundo, al igual que aquéllos originados en los niveles de gobierno estatal y local que se encargan de la administración de la educación, se han reservado la tarea de la definición, el montaje y la globalización de una depurada maquinaria de criterios, parámetros, indicadores y estrategias de evaluación, que hoy en día rigen los espacios individuales y colectivos de la acción educativa.

Actualmente, la innovación de la calidad en la educación superior se concreta a unir dos viejas estrategias: en primer lugar, la constitución de la norma como la forma más depurada de legitimación de la institución; esto es, la institucionalización de la normatividad educativa generalmente por dos vías: la ley orgánica y sus derivaciones y el plan de desarrollo institucional. Y en segundo lugar, el establecimiento del lenguaje oficial homólogo y totalizante como único discurso de la institución, mediada por dispositivos de poder y control de los individuos. Ambas estrategias están orientadas a revalorizar la acción educativa en los términos del paradigma de la gestión y producción institucionales.

Por una parte, las instituciones consideran la ley orgánica y, sobre todo, el plan de desarrollo vigentes

como objetos de ritualización y monumentalización (Le Goff, 1991). Esta forma de conducirse permitirá que la referencia al texto que rige la acción humana se convierta en la cristalización de la memoria de los sujetos, y el texto mismo, en la prueba. Esto hace que los planes rijan a los sujetos que realizan acciones de la educación, mediante la referencialidad, la memorización y la incorporación de las normas.

Puede afirmarse que el texto monumentalizado por medio de la ritualización a la que obliga el grupo en el poder, así como los elementos de los cuales se sirven estos dos procesos, constituyen el contenido del discurso oficial. El desconocimiento de esta gramática oficial que ayuda a construir frases y textos, coherencias y formas de ver el mundo significa estar por fuera de la participación de los intercambios que propone el discurso mismo.

Siendo el lenguaje la trama más importante de comunicación, y asimismo, estando los humanos obligados a él, las interacciones de los sujetos de la institución con el lenguaje oficial estarán relacionadas en cada momento con alguna de estas situaciones: la adaptación, la reproducción, la lucha, la resistencia, la interpelación, la exclusión y/o la muerte institucional.

En el mismo sentido, entre los dispositivos de poder y control presentes en la institución se encuentran la difusión y vigilancia de la norma, los procesos de planeación, de regulación, evaluación y aquellos que rigen los criterios de la distribución de presupuestos.

Por su parte, los actores particulares que integran las instituciones de educación superior configuran conceptos, ideas, formas de hacer y pensar la calidad educativa de maneras diversas y singulares, las cuales asocian a sus trayectorias de vida social sus itinerarios de formación y adscripción disciplinar y, finalmente, sus trayectos profesionales, lo que en suma constituye formas inestables, heterogéneas y dinámicas que integran el discurso no oficial, pero que igualmente forman parte del discurso institucional.

Este conjunto de formas imaginarias que transitan las instituciones educativas desde una retórica persuasiva del discurso oficial hacia las interacciones dialécticas de los sujetos particulares que constituye un discurso no oficial, integran un entramado simbólico y semántico que en su complejidad y riqueza podemos denominar “el lenguaje y discurso institucionales”.

La relación entre los discursos oficiales, donde se expresa el entramado ideológico de la institución, y el discurso no oficial, que integra las experiencias, la interpretación y la comprensión de los mundos intersubjetivos de los sujetos particulares, genera una constante tensión y confrontación tanto por la lucha y ganancia de los territorios físicos y simbólicos, como por la memoria institucional (Le Goff, 1991).

Al interior de la educación universitaria, el discurso oficial de la calidad de la educación toma una envergadura y complejidad preocupantes, pues es particularmente en este nivel educativo donde se muestra en su mayor robustez, fortaleza y dinamismo, y al mismo tiempo, donde aparecen a nivel global sus más profundas implicaciones sociales.

La expresión tangible del discurso oficial de la calidad se encuentra explícita en el cúmulo de estrategias que éste utiliza, como son los dispositivos de enunciación, difusión, control, registro y aseguramiento de la calidad. Sin embargo, su contenido simbólico se debate en medio de una tensión entre imaginarios hegemónicos (desempeño, eficiencia, excelencia) y aquellos menores, fragmentarios y particulares (condiciones laborales, expectativas particulares, proyecto de vida), en una medición de fuerzas a modo de placas tectónicas que produce innovaciones violentas, hibridaciones, nuevas alianzas y exclusiones que forman parte de la historia de cada institución humana.

La calidad educativa aparece entonces como el contenido más apropiado y las prácticas más legitimadas

para gestionar la política institucional con la bandera intachable de la mejora académica. Lo anterior ha motivado la construcción de una lógica nueva del pensar, del hacer y del habitar los espacios académicos, culturales y sociales de la universidad contemporánea.

Por su parte, los procesos de evaluación en sus dimensiones de valoración, referencia y referencialidad, suponen en el actual estado de crisis y erosión de las condiciones de los sistemas de educación a nivel global, la inclusión de una dimensión renovada de los procesos de evaluación, para enfrentar la comprensión y complejidad de la calidad educativa. En consecuencia, esta empresa nos demanda una profunda reflexión desde una epistemología de la evaluación sustentada en una filosofía de la acción.

Es en este nivel de referencialidad ontológico/fenomenológico de la calidad educativa, donde puede operar una visión epistemológica de los procesos de la evaluación, devolviéndonos el entramado de imaginarios, significados y sentidos que están presentes en los territorios del *poder decir*, *el poder hacer*, *el poder contar* y *poder contarse* que nos permitan ligar el compromiso y la responsabilidad individual y colectiva a una promesa como expresión teleológica de la capacidad de acción consciente y sensata (Ricoeur, 2004). En definitiva, la concreción de un proyecto arropado por la ética desde un diálogo disciplinar, epistémico y comprometido.

Una reflexión profunda sobre los procesos de la evaluación implica la capacidad de operar como puente comprensivo entre la lógica de los diferentes niveles jerárquicos de la institución (discurso oficial) y los diversos registros teóricos, disciplinares y pragmáticos de la acción educativa (discurso no oficial). Al prestar una atención particular al alcance de la acción evaluativa, es posible discriminar posturas reflexivas, que según Jorro (2007) se sitúan en oposición, en complementariedad

o en subordinación con relación al registro crítico que se ha definido de antemano.

En consecuencia, remarcamos la importancia de la evaluación no sólo como un herramienta instrumental de los registros de la calidad educativa, sino como la oportunidad que tienen los sujetos desde sus contextos particulares, de reconstruir y reformular el propio concepto y la vivencia de la calidad y la mejora educativas.

Los registros de la calidad educativa

A partir de la década de los años ochenta del siglo pasado, la calidad se ha constituido en uno de los imaginarios de mayor relevancia dentro de la gran mayoría de las actividades que realizan las organizaciones productivas y las instituciones en general alrededor del mundo. Motivo por el cual la calidad aparece como uno de los ordenadores más potentes a nivel global, de la vida de los sujetos que integran estas organizaciones (Correa y Bernache, 2006).

Desde la lógica de las teorías de la organización, la calidad contiene cuatro componentes sustanciales: el proceso, el objeto de la calidad, el juicio de calidad y el mandato de calidad. Veamos sus implicaciones en el ámbito de la evaluación.

En principio, las organizaciones en la perspectiva de la calidad centran su mayor interés en el *proceso* de la ingeniería tradicional, cuyo objetivo se focaliza en la selección de los mejores insumos, la claridad y la exactitud de los procedimientos requeridos y la fabricación de un producto, bien o servicio final excelso. La calidad pone interés en la evaluación de este itinerario de producción que va desde los insumos hasta la fabricación y exaltación del producto.

Consecuentemente, el proceso muestra su fase técnica en la elaboración de los indicadores, los parámetros de medición y los procedimientos y acciones

que se volcarán en la elaboración o transformación de un producto. Es desde estos componentes que la evaluación encuentra su sentido pragmático e instrumental.

El segundo componente se refiere al *producto*, es decir, a una *Héxis* o esencia de aquello que es objeto de calidad. Las cualidades de un objeto son dinámicas y mutables, pero al mismo tiempo pueden darnos cuenta de la manera en que el objeto es y está en el mundo, por lo que es necesario ir más allá de sus cualidades relativas para conocer verdaderamente el objeto.

La definición de la realidad esencial de un objeto en cuestión, transita por el cuestionamiento de su modo de ser efímero, por el cual se nos presenta de manera espontánea. Más allá de las cualidades es necesario alcanzar la esencia, por la cual la cosa se constituirá como una realidad invariante y objetiva (Torres, 1996: 32).¹

Las cualidades de ese objeto devienen en una particularización singular de la esencia del mismo, como una calidad absoluta de la cosa. Este paso de *cualidades* a *calidad* del objeto, como un elemento de cristalización de su esencia o constitución de la cosa, se realiza más por un proceso de síntesis que por uno de reducción. Con lo cual el objeto de calidad no sólo reúne su propia esencia, sino que ella participa como diferencial, haciendo posible la identificación y el reconocimiento del objeto entre otros objetos.

Se deduce entonces que un objeto puede ser considerado *de calidad* en el momento en que responde a un conjunto de características individuales que lo constituyen y que lo identifican como *eso mismo que es y que lo hace reconocible*. La *Héxis* constituye concretamente la calidad del objeto como una forma de diferenciación y tipificación de su esencia, que lo

¹ La traducción del original en francés al español es mía.

hace *reconocible* como excelente y lo ubica en la vía de la perfección.²

La calidad en términos de diferencia esencial y reconocimiento se centra en procesos de evaluación de las características internas y técnicas constitutivas, que hacen que la tarea de la constatación de la calidad sea el trabajo de un experto que se basa en una técnica conocida y legitimada, más bien que en un juicio *a priori*.³

La evaluación y constatación de la calidad se apegan, entonces, a la fuerza de la evidencia como una realidad incorruptible y alejada de la crítica. Esta certitud como potencia intrínseca de la calidad la ubica en el territorio de los determinísticos positivistas.

Sin embargo, la afirmación de que la calidad *debe constatare* nos permite identificar el carácter ambiguo y temporal de la calidad, que por una parte se basa en la certeza de la identificación de las especificaciones individuales que constituyen la esencia de un objeto (*Héxis*), y por otro lado, en la incertidumbre de aquello que constituye el acto de juicio de la calidad (*Poios*). Esta tensión entre la certeza y la incertidumbre de la evaluación de la calidad nos conduce a la necesidad de utilizar el juicio (Torres, 1996).

El *juicio de la calidad (Poios)*, nuestro tercer componente, se desplaza de un proceso interrogativo a uno hipotético para definir si el objeto es eficaz o ineficaz, agradable o desagradable. Esto hace de la evaluación

² Cf. Corominas (1970): *Excelencia* proviene etimológicamente del latín *Ex cellentia*, o del indoeuropeo *ex Cella*. Donde *Cella* significa 'celda', 'lugar disimulado' o 'depósito oscuro'. Así, *excellentia* significa salir a la luz para indicar la superioridad, el tamaño y orgullo de un algo o alguien.

³ Aristóteles definió como categorías del objeto: sustancia, unidad, cualidad, cantidad, relación, acción, pasión y tiempo, lo que nos permite tener una idea de la valoración de los objetos y de la preocupación de la relación entre éstos y los sujetos. Cf. Teoría de la sustancia. *Metafísica* de Aristóteles, libro V, 8.

o juicio de la calidad un procedimiento de carácter subjetivo.

Determinar los grados de excelencia o de perfección de un objeto nos remite a criterios subjetivos establecidos previamente como juicios de valor. La valoración de la calidad nos orienta a la estandarización de criterios o normas de calidad por las cuales el objeto será evaluado y juzgado. De esta manera, la definición de la calidad de algo (objeto o sujeto) es básicamente constitutiva de nuestra facultad de juzgar.

Esta capacidad que se expresa a partir del manejo de normas y criterios formales (sociales, culturales, comerciales y de las estructuras constitutivas de la razón) con respecto a un objeto (situación o sujeto) cualquiera, permite convertir la diversidad de las impresiones particulares de la evaluación de la calidad en una expresión única y totalizante. En consecuencia, la tarea de identificar los criterios de la calidad requiere el análisis de éstos mismos y de la forma como operan dentro de los juicios de valor, más que el análisis de los objetos mismos a los cuales se les atribuyó la calidad.

Adicionalmente, la calidad funciona bajo la consigna de la excelencia como definición más próxima de la esencia de un objeto, y asimismo por la satisfacción que este objeto produce en determinados sujetos. El imaginario de la excelencia hace que el acto de juicio de la calidad se relacione con tres aspectos: *el producto como tal, el sujeto que utiliza el producto y la utilización misma del producto*.

En cuanto al *producto*, los juicios de calidad se basan en el propósito de producir un objeto cualquiera de una manera altamente eficaz y efectiva. De allí que el carácter de la calidad, desde esta perspectiva, sea prioritariamente económico, dado que todos los esfuerzos están relacionados con la reducción de costos y errores en los procesos de producción. "Una calidad mejorada implica una reducción en los costos debido a menos trabajo repetido,

menos errores, menos retrasos y un mejor uso del tiempo y de los materiales" (Hill y Jones, 2005: 78).

Las cualidades de un objeto que por proceso de síntesis había alcanzado el estatus concreto de calidad, se ven ahora en una perspectiva cuantificable a través de la identificación estadística de un intervalo de tolerancia, alrededor de un valor nominal.

Desde la perspectiva de *quien utiliza el producto*, la calidad se centra en la conformidad entre los requerimientos de los clientes y las características del producto. Es decir que está centrada en el destinatario. La calidad implica, entonces, una estrategia depurada de seducción o, en forma más amplia, una retórica de persuasión que responde tanto a las necesidades del usuario del producto, bien o servicio, como a la ampliación de las perspectivas, los deseos y las necesidades de los clientes.

Este carácter subjetivo de afinidad con deseo del objeto se convierte en la máxima expresión de la individualidad social. En este nivel, la calidad se orienta por la lógica comercial y de individuación, la cual va en contravía de las normas y criterios que antes se habían establecido en el objeto de calidad (*Héxis*). El cambio de una dimensión *Héxis* a una dimensión *Poios* (Torres, 1996) se identifica por el traspaso de referencia de la evaluación de la calidad guiada por las especificaciones particulares del producto, hacia la satisfacción de los requerimientos y necesidades de los clientes.

Dejamos de ser ciudadanos/as para convertirnos en clientes. Desaparecen las comunidades escolares para transformarse en agrupaciones de consumidores. Se hace una oferta, se estudia esa oferta y el que pueda hacer una buena demanda la hace. El que no, se resigna. Bajo el señuelo de la calidad se establece un peculiar modo de control social (Santos Guerra, 2003: 11).

En cuanto a la *utilización del producto*, la calidad se

define por la aptitud en el uso, de aquí se desprenden las normas internacionales reunidas en la estandarización del sistema de calidad ISO e identificadas como "el conjunto de propiedades y características de un producto, proceso, bien o servicio, que le confieren la capacidad de cubrir las necesidades expresadas o implícitas del cliente".⁴

Así, la utilización del objeto lo hace aparecer entonces como aquel que mejor cumple esta doble exigencia de la calidad: de una parte, como principio de excelencia de un producto dado (*Héxis*), y de otra, como aquel objeto que supera la evaluación de las exigencias de las normas y los criterios comprometidos en el reconocimiento y la certificación de la calidad (*Poios*).

Ahora bien, tal aptitud no se reduce a una pura orientación comercial, sino que al mismo tiempo nos conduce a la pregunta sobre una deontología de la producción, es decir, a la constitución del producto desde las normas morales de la producción según los contextos disciplinares y sociales. No significa lo mismo la construcción de un conocimiento en los dominios de la pedagogía, que la fabricación de un coche en una empresa metalmeccánica o aun en los territorios de la ingeniería.

En el horizonte de *Héxis* y *Poios* las instituciones convertidas en organizaciones exigirán a sus integrantes un arduo y motivado trabajo, al tiempo que a través de la evaluación prometen el reconocimiento a su trabajo. La relación entre deseo y reconocimiento generará el establecimiento de una cultura de la calidad. Al tiempo que la institución incrementa el deseo de la excelencia en sus integrantes, aumentará los controles de evaluación que habrán de pasar éstos.

⁴ Cf. normas ISO 8403 y 9004. Correspondencia con UNIT, 1992.

La mercancía o el servicio proporcionados se convierten en objetos de placer y deseo. El consumo proporciona una mitología de la mercancía honrada y consagrada para la vestal calidad. Comprar un producto es adherir a una diferencia esencial (excelencia) que produce disfrute y deseo (Torres, 1996: 41).

El mandato, último elemento constitutivo de la calidad, relaciona estrechamente las dos dimensiones de *Héxis* y *Poios* mencionadas, con los procesos de la administración de la calidad total, bajo una correlación de interdependencia.

Hodge (1998) señala que la calidad, por una parte, ofrece un menú diverso de herramientas y estrategias que hay que aplicar dentro de los procesos y procedimientos que tratan de asegurar la calidad del proceso y la excelencia del producto, y por otra parte la calidad obliga a un crecimiento sostenido del rendimiento, a una mayor productividad y a la plena satisfacción del cliente.

La evaluación de la calidad desde las características de un objeto, servicio o sujeto que le permiten ser reconocido y demandado por otros, toma las perspectivas de un macroproyecto institucional que estimula el deseo colectivo por la excelencia; y de otra parte, obliga a un proyecto personal de perfeccionamiento constante sin límites, en el cual está implícita la promesa del disfrute de los capitales sociales, culturales y económicos que promete la excelencia. El mandato de la calidad se define entonces a partir del horizonte imaginario de la perfección, la satisfacción del cliente y la recompensa y el placer del agente de la calidad.

En síntesis, los procesos de la calidad total han jugado un papel decisivo en la aplicación de los objetivos de la política de modernización, generando diversas e inestables repercusiones que, más allá de los cambios estructurales de las organizaciones empresariales e ins-

tituciones del sector público, han producido un grueso imaginario que hasta hoy en día enlaza una dedicación desmedida de los integrantes de estas organizaciones a su trabajo, con el objetivo continuo de la búsqueda y la obtención de la excelencia.⁵

Se comprende así que la calidad se relacione con los conceptos de "reconocimiento, de valor y de excelencia, motivo por el cual en todas las utopías contemporáneas se presenta el objetivo de la calidad como un aspecto relevante, necesario y urgente de incluir" (Marchesi, 1998: 37).

Con respecto a la calidad educativa, se hace evidente la integración de ésta en aspectos estratégicos que influyen en la orientación general del sistema educativo, como son: la función del servicio educativo público y privado, los procesos de autoevaluación y acreditación institucional, la descentralización y financiamiento del sistema educativo, la flexibilización curricular, la participación de la comunidad educativa en las decisiones de la institución, y la formación, capacitación, actualización, profesionalización y certificación de los académicos. Los procesos mencionados se han instaurado como las más importantes estrategias para la rendición de cuentas de las instituciones formadoras, mediante una continua y sistemática verificación de sus procesos y sus acciones.

El proceso hermenéutico, valorativo e intelectual de la evaluación

La evaluación en el campo educativo se ha convertido en un asunto central desde los inicios del siglo XXI, lo cual se hace evidente en las expectativas y en el papel que se le han asignado a la evaluación, especialmente en

⁵ Cf. Gaulejac et Aubert (2007). Los autores presentan la manera como la filosofía de la excelencia despliega asimismo la situación real del sufrimiento y del malestar en las empresas del sector privado y público bajo la orientación de los desarrollos de la calidad total.

relación con la comprensión de situaciones educativas y de formación (Elliot, 1999; Mckernan, 2001) y con la regulación de sistemas, procesos, procedimientos y dispositivos de la educación (Sacristán y Pérez Gómez, 1993).

De un lado, los discursos de la calidad educativa orientados por la autoevaluación, acreditación y certificación han transformado la evaluación, considerada hasta hace apenas unos años como un proceso y un medio educativo, en garante del prestigio social, cultural, académico, científico y económico de las instituciones educativas.

Por otro lado, la evaluación de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, desde sus componentes socioculturales y cognitivos relacionados con el espacio del aula, se ha centrado mayormente en el modelo de competencias. Esto sugiere no sólo ciertas capacidades que deben ser adquiridas por los sujetos de la institución, sino la certeza de que éstas deberán prepararlos para las continuas situaciones de competencia que pertenecen a la naturaleza de los mercados de trabajo.

El *primer desplazamiento* que proponemos acerca de los procesos de la evaluación se refiere a su conceptualización como un medio interpretativo, de valorización y de comprensión de las actividades que vinculan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Entendida como un proceso de reflexión continua y generadora de imaginarios, significados y sentidos, la evaluación en los territorios disciplinarios de la pedagogía y las ciencias sociales enfrenta múltiples interpretaciones, que van desde las técnico-instrumentales hasta aquellas que se interesan por la vinculación a las trayectorias sociales, los trayectos de formación y los itinerarios profesionales.

La evaluación comprendida como práctica científica puede ser considerada como una técnica en el momento que

se abocan concepciones estrictamente métricas. Aunque las investigaciones canónicas hayan colocado el señuelo de una reinante voluntad de objetividad, la evaluación siempre se considera como un procedimiento reflexivo temido en aquellos períodos de relleno de los boletines, donde se esperaba que se tengan en cuenta cuestiones de sentido (Jorro, 1996: 6).⁶

Su importancia en los procesos de profesionalización de los docentes y los investigadores, así como de los administrativos de la educación superior, representa igualmente una dialéctica entre la reflexión del hacer educativo y la construcción participativa de políticas de evaluación de la educación desde referentes sociales, culturales y económicos.

Se sitúa a la evaluación como un proceso que suscita en primera instancia un regreso cuestionador sobre la actividad, y en segundo lugar, una hermenéutica crítica de la acción que ha sido realizada por los sujetos.

Se trata de concebir el pensamiento crítico más como un estado de ánimo y no tanto como una técnica de formación. Por ello, parece que la evaluación como proceso crítico merecería otra mirada, y más aún de un trabajo de clarificación del espacio que ocupa en los registros del pensamiento (Jorro, 2007: 16).

Su función reflexiva nos permite encontrar en el relato de la acción de los sujetos un acercamiento metodológico y una de las vías más próximas de la experiencia humana, como es la narración de la acción. Dispositivo que nos ayuda a identificar el valor que los sujetos atribuyen a su actuar en contextos determinados.

Las oportunidades en el campo hermenéutico de la evaluación son múltiples puesto que ésta puede restituir

⁶ La traducción del francés al español es mía. Cf. Anne Jorro (1996).

una dimensión interpretativa que no solamente pueda unir al lenguaje con la acción, sino también a ésta con el sentido del hacer.

Evaluar un desarrollo profesional en un contexto particular conduce en primer lugar a analizar un proceso individual de cambio inscrito dentro de un colectivo, en el cual el protagonista observado asigna variadas características (Fournet, 2007: 37).

En cuanto a los *valores* atribuidos a la evaluación educativa, se puede afirmar que van de la mano de las configuraciones que los sujetos hacen de su acción cotidiana, lo cual les permite a éstos conocer la forma de construcción de un sistema axiológico que se implementa a nivel personal e institucional. Este sistema se encuentra en constante tensión y reconstrucción como portador del sentido de estar, ser y pensar el mundo de la institución por los sujetos particulares.

Valorización. Un ejemplo concreto de la valoración en el campo de la construcción de conocimiento, específicamente en trabajo científico, puede ser:

Aquellas actividades que permiten a los docentes-investigadores adquirir un reconocimiento de su trabajo por una comunidad científica [...] Además de la valorización pedagógica de los trabajos de investigación que entra en vigor por medio de las actividades de docencia e investigación, la valorización social se concentra en aquellas actividades que permiten a los académicos adquirir un reconocimiento de sus trabajos en el campo social (Bart, 2007: 1).⁷

Sin embargo, contrario a esto, el sistema axiológico de la evaluación puede estar motivado por una política

⁷ La traducción del francés al español es mía.

oficial de mejoramiento continuo y sostenido, lo que recuerda la afirmación de Sacks (2000: 154 y 155):

Las historias sobre altos estándares académicos y resultados exitosos en las pruebas académicas más allá de las expectativas, fundamentan una creencia popular de una reforma cruzada de la santísima trinidad: indicadores (*standards*), rendición de cuentas (*accountability*) y aplicación de pruebas (*testing*). Pero estas historias muestran que el movimiento de la rendición de cuentas está, efectivamente, teniendo los efectos deseados por los reformadores: el reforzamiento de los altos estándares académicos, obligando a los profesores y a los administrativos a realizar su trabajo, y proporcionando incentivos sin ningún valor, para ser alcanzados por los estudiantes.⁸

Los señalamientos de Sacks (2000) sobre los deterioros producidos por las políticas de valorización oficial de la evaluación y en general del sistema de rendición de cuentas en la educación en Estados Unidos, desde los primeros años de escolaridad hasta las pruebas de ingreso a la universidad, dejan al descubierto una exacerbada atención por un tipo de evaluación que reproduce el sistema de meritocracia y el modelo competitivo empresarial, excluyendo a aquellos que no merecen estar en el sistema.

Al mismo tiempo, indican una valoración técnico-instrumental de la evaluación, olvidando el papel socio-cognitivo fundamental que ésta ha cumplido dentro del desarrollo institucional y asimismo dentro de la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior nos lleva a considerar que no siempre existe una relación directa y proporcionada entre los procesos estandarizados de evaluación, certificación y aseguramiento de la calidad en las instituciones forma-

⁸ La traducción del original en inglés al español es mía. Cf. Sacks (2000).

doras, sino que, además de esta disparidad, la ecuación demuestra mayores asimetrías y problemáticas que tocan también el sentido propio de la evaluación dentro de la pedagogía como disciplina, tanto en el nivel institucional cuando la acción educativa en general se relaciona con un modelo educativo específico, como en el trabajo sociocognitivo en el aula cuando se opera bajo un modelo pedagógico particular.

Esta situación nos conduce a nuestro *segundo desplazamiento*, referido a una filosofía de la acción que desde una fenomenología de las capacidades humanas nos oriente hacia un proyecto social. Este proceso incluye las dimensiones del reconocimiento y de la dimensión ética.

De este modo, nuestro interés de observar los procesos evaluativos y la evaluación misma a través de la fenomenología del hombre capaz que plantea Ricoeur (2004), se basa en la importancia del concepto de reconocimiento que liga la evaluación desde el campo educativo a la certificación de la calidad según la óptica de la gestión institucional, a la cual, en la práctica y de forma inadvertida, asignamos una corresponsabilidad directa.

Si bien no existe una teoría del reconocimiento como tal, este concepto es fundamental para la construcción teórica de la fenomenología del hombre capaz,⁹ donde se plantea un cambio de una filosofía de la voluntad a una de la capacidad y de la acción, redimensionando así el carácter instrumental de la evaluación.

El ser se reconoce como capaz gracias a otro mediante las identificaciones de *mismidad* e *ipseidad* que operan en cualquier ser como requisito de toda ontología. Sin embargo, esa capacidad no reúne nada de especial o extraordinario que alimente la ficción contemporánea de un mito arcaico; bien por el contrario, se trata de un hombre común en sufrimiento, falible pero

siempre en la perspectiva de la reflexión de la acción.

Así, la capacidad se relaciona con una conciencia reflexiva de su ser que le posibilita un reconocimiento de sí mismo y del otro. Este reconocimiento forma parte, precisamente, de su identificación como eso que es el sujeto, y de su unicidad que lo distingue de otros en el horizonte de la acción (*Héxis y Poios*).

Ricoeur (2004) ubica en el concepto de *capacidad del ser* diferentes posibilidades de expresión de la acción y ampliación de la experiencia del sujeto. En primera instancia, las capacidades o competencias de un *poder decir*, un *poder hacer*, que prosigue en un *poder relatar* y *relatarse*.

Sumado a esto se afirma una capacidad de *imputación* y la *atestación* de una acción hecha y de la enunciación de una *promesa sensata y confiable* como proyecto personal y colectivo en los territorios de una ética falible, posible, consciente y reflexiva.

En este esfuerzo por la autocomprensión, como preocupación central de su obra, Ricoeur nos da la oportunidad de ligar los momentos de la evaluación con los objetivos y propósitos de ésta, desde una actividad reflexiva y comprensiva de la acción. De esta manera, partimos de una complementariedad entre todo objetivo instrumental y determinística de la evaluación y de su rica dimensión filosófica de la acción, que actualmente hemos sacrificado en aras de un pragmatismo inocuo.

Se trata de una dialéctica continua entre estas capacidades de la acción y la acción evaluativa. Una conversación incesante, motivada e interminable que va desde el plano del sí mismo a un otro que se nos presenta incierto, en una interacción constante de ida y venida incesante dentro del dispositivo de la narración de la experiencia de los sujetos.¹⁰

¹⁰ En este sentido es fundamental citar el aporte de Pineau y Le Grand (1996) a la evaluación educativa desde los relatos de vida y formación.

Para Ricoeur (1990), la comprensión que se establece entre las personas es posible gracias a que la acción observada es inseparable del discurso. El sujeto de la evaluación recupera una historicidad e identidad narrativa que hace posible una hermenéutica reflexiva de la acción educativa.

La capacidad de decir conlleva el uso de la palabra, una lingüística propia de la evaluación, la expansión de su mundo semántico, pero también el reconocimiento de los sujetos de la evaluación. Esta capacidad nos posibilita conocer la gramática de la evaluación, sus acentos, sus contenidos, su estructura general, que se basa en la pregunta-respuesta, como inicio del juego discursivo necesario para la interlocución e interacción; pero al mismo tiempo sirve a la autodesignación de los sujetos de la evaluación.

Yo puedo se refiere a "la capacidad de hacer que ocurran acontecimientos en el entorno físico y social del sujeto actuante" (Ricoeur, 2000: 129); en esta capacidad el sujeto es capaz de reconocer que ha sido él quien hizo la acción y que está adscrito a ésta, que la ha hecho suya. Esta inferencia es de fundamental importancia para el campo evaluativo puesto que el desplazamiento permite no sólo el reconocimiento de la cosa de la acción y del sujeto propio de la acción, sino, igualmente, el sentido de pertenencia e intencionalidad de los sujetos que se expresa en sus gestos reveladores de su existencia en un determinado contexto cultural.

Este poder hacer se limita a un poder comenzar que engloba una serie de acciones fragmentarias, a las que confiere una especie de integralidad, que encontrará más tarde en el relato la regla de su configuración (Ricoeur, 2004: 131).

La capacidad del sujeto de narrar en la dimensión de la evaluación le confiera a éste la posibilidad de co-

locarse en la perspectiva de sus acciones, permitiéndole enlazar una serie de intenciones, causas y casualidades en un todo inteligible.

La importancia del relato en torno a la evaluación consiste en rescatar la experiencia de los sujetos en torno a la acción, mediante la refiguración de lo vivido y conducente a una comprensión valorativa de la acción. Es decir que el sujeto se coloca en trama y de esta manera reconstruye y refigura su comprensión de la acción, lo que lo hace reflexionar en la *responsabilidad* que le imputan sus propios actos.

Este compromiso con la acción lo conducirá al *ethos* y a una *ética* del evaluador, donde "el acto evaluativo no existe independientemente del actor que lo lleva a cabo, demostrando el carácter ético de la acción" (Jorro, 2007: 75).

La imputabilidad opera como la responsabilidad del sujeto que actúa, es decir, aceptando y tomando conciencia de que es él mismo responsable de sus propios actos y que asume las consecuencias de éstos a modo de imputación.

Dentro de la evaluación, la imputación opera como un acto de *reflexión-acción*. El sujeto se hace responsable de sus acciones pero no en la dimensión de la culpa y el juego de poder con el evaluador, sino dentro de la dinámica de la comprensión. En este sentido, el carácter filosófico de Ricoeur (2004) nos recuerda que aquel que posee una ética en la dimensión de aquello que es estimado como bueno, es porque ha comprendido.

La promesa se constituye en la última capacidad que cita Ricoeur (2004), donde la simple enunciación no es suficiente garantía de cumplimiento, sino que éste debe ser llevado a los límites de la atestación.

La promesa recapitula las anteriores capacidades puesto que el poder de prometer es causa de un poder decir, poder actuar sobre el mundo, poder relatar y, dentro de una unidad narrativa en la perspectiva de una

⁹ Cf. Ricoeur (1990, 2000, 2004, 2007).

vida, imputarse, hacerse responsable de sus propios actos. Puesto que prometer es comprometerse verdaderamente a llevar a cabo una acción en el futuro, constituyéndose en una relación de compromiso consigo mismo y con otros, donde habrá tanto un destinatario de la promesa, como un beneficiario de ésta.

La fenomenología de la promesa se concentra precisamente en el acto por el que el sí se compromete efectivamente. Esta fenomenología se despliega en dos tiempos: en el primero se subraya la dimensión lingüística del acto de prometer, en cuanto acto de discurso; en el segundo, inducido por el primero, pasa al primer plano la característica moral de la promesa (Ricoeur, 2004: 166).

En el campo de la evaluación, la promesa nos plantea su máximo poder teleológico y nos conduce al proyecto como una manera concreta de la acción fiduciaria que había prometido el testimonio. El proyecto representa una cristalización de la promesa en una acción reflexiva particular y concreta. Esta postura nos permite repensar la evaluación y sus propias posturas teóricas y pragmáticas, donde el testimonio toma las características de compromiso y de involucramiento en un proyecto personal y colectivo que no conoce los silencios institucionales, sino las producciones e innovaciones personales y colectivas. No se trata aquí de establecer un régimen socialista e idealista de la evaluación, sino de rescatar su poder de socialización.

A un *ethos* del evaluador se superpone una *ética* de la evaluación que no corresponde a los deslumbramientos de la estadística de los sistemas arbitrarios de la evaluación, sino al compromiso honesto por la mejora educativa. No se trata entonces de unir una lógica institucional a una lógica de aula, sino de hacer un replanteamiento en el diálogo de estos dos tipos de evaluaciones que hoy en día caminan por lógicas

y pragmáticas diferentes. La evaluación corresponde entonces al análisis de un diálogo continuo y al estudio de los relatos que surge no sólo de las estadísticas de carácter homogéneo y estandarizado, sino de la práctica educativa contextual y de cómo esta práctica lee aquellas estadísticas.

A modo de conclusión

Pensar en la calidad de la educación dentro de esta fenomenología de las capacidades y en el horizonte de la evaluación, es generar no sólo un nuevo territorio deontológico del discurso de la calidad educativa, sino también un dominio ético que, alejado de la reproducción, del desinterés o la simulación, reconstruya una lógica no sólo individual, sino también colectiva de la vivencia de la calidad de la educación.

Como compromiso, la calidad educativa no puede estar en el orden de lo obligatorio o de lo punitivo. No sólo se requiere capacitar a los profesores e investigadores para alcanzar la calidad deseada; se necesita de una reflexión de la acción evaluativa que, desde un diálogo de todos los niveles de la actividad académica en las universidades, involucre más allá de un discurso técnico o al servicio de los intereses políticos de turno, y ofrezca una postura ética que permita la inclusión de una lógica sociocrítica e histórica de la acción educativa.

Finalmente, una filosofía de la acción de la calidad educativa facilitará repensar los juegos institucionales del reconocimiento basados únicamente en la ritualización del discurso oficial y del idealismo vacío de una excelencia nutrida por el silencio y la manipulación de la memoria institucional, para dirigirlo hacia un compromiso personal y colectivo de proyecto de universidad y de posible proyecto de sociedad.

Bibliografía

- ARISTÓTELES. *Metafísica*, libro V, 8.
- BART, Daniel (2007). "L'évaluation des projets des étudiants: une contribution à la qualité des formations professionnelles universitaires", ponencia presentada en el 25^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire "Les déficits de la qualité dans l'enseignement supérieur, vers un changement de paradigme". Montpellier, 19-22 de mayo de 2008.
- COROMIAS, Joan (1970). *Diccionario epistemológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- CORREA ARIAS, César y Gerardo Bernache Pérez (2006). "La necesidad de un análisis social de la calidad educativa", revista *Educación global* 10, octubre.
- ELLIOT, Jhon (1999). *Investigación-acción en educación*. Morata: Madrid.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2006). "Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis", en Monique Landesmann (coord.), *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.
- FIASSE, Gaëlle (2008). *De l'homme faillible à l'homme capable*. París: Puf débats. Presses Universitaires de France.
- FOURNET, Michael (2007). "L'évaluation du processus d'autoformation des cadres européens de la net-économie", en Anne Jorro, *Evaluation et développement professionnel*. París: L'Harmattan.
- GAULEJAC, Vincent et Nicole Aubert (2007). *Le coût de l'excellence*. París: Seuil.
- HILL, Charles y Jareth Jones (2005). *Administración estratégica. Un enfoque integrado*. México: McGraw Hill.
- HODGE, B. J., W.P. Anthony y L. M Gales (1998). *Teoría de la organización*. Madrid: Prentice Hall.
- TORRES Jean-Christophe, Jorro, Anne (1996). "Pour une culture plurielle de l'évaluation, entre usages et archétypes", *Typologies*, 19(2): 5-22. Montreal.
- JORRO, Anne (2007). "L'évaluation-conseil, un processus dialogique au service de la régulation", en *L'évaluation-conseil en éducation et formation. Revue Internationale des Sciences de l'éducation*, 18: 7-13.
- LE GOFF, Jaques (1991). *El orden de la memoria*. España: Piados Ibérica.
- MARCHESI, Álvaro Martín (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- McKERNAN, James (2001). *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata.
- MEURET, Denis (2007). *Gouverner l'école. Une comparaison France/États-Unis*. París: PUF.
- PINEAU Gaston et Jean-Louis Le Grand (1996). *Les histoires de vie*. París: PUF.
- PORTER, Luis (2003). *La universidad de papel*. México, DF: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH)-UNAM.
- RICOEUR, Paul (1983). *Temps et récit. T. 1 L'intrigue et le récit historique*. París: Éd. du Seuil.
- RICOEUR, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. París: Éd. du Seuil.
- RICOEUR, Paul (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. París: Éd. du Seuil.
- RICOEUR, Paul (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. París: Ed. Sock.
- RICOEUR, Paul (2007). *Vivant jusqu'à la mort. Suivi de fragments*. París: Éd. Seuil.
- SACKS, Peter (2000). *Standardized minds*. Cambridge: Perseus Publishing.
- SACRISTÁN, José Gimeno y Ángel Pérez Gómez (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

SANTOS Guerra, Manuel (2003). *Trampas en educación*.

El discurso sobre la calidad. Madrid: La Muralla.

TORRES, Jean-Christophe (1996). "Héxis et Poios",

Education Permanente, 126. París.

Academia, ciencia y tecnología en la sociedad del conocimiento

NYDIA MARÍA CASTILLO PÉREZ*

JULIO RODRÍGUEZ ANIDO**

Los cambios que se realizan como consecuencia de las innovaciones tecnológicas condicionan las ventajas competitivas de los países y permiten que los procesos productivos superen las limitaciones provenientes de la escasez de productos naturales, demandando menor cantidad de mano de obra con mayores niveles de calificación. Esos avances tecnológicos alteran y dan nuevas dimensiones a los modelos de expansión económica, social y laboral existentes, acordando preeminencia, en el comercio internacional, a los rubros que ostentan valor agregado de conocimiento, sustituyendo así la primacía que se confiere a la producción de materias primas. Ello tiene que ver con la visión internacional de las propuestas educativas.

En efecto, ninguna economía se encuentra al margen de las pautas del desarrollo y de las exigencias diseñadas por el progreso tecnológico internacional. Las nuevas tecnologías¹ eliminan distancias y barreras que supeditan a la economía, por deficiencias o falta de sistemas de comuni-

* Docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Zacatecas, perfil Promep, SNI 2.

** Docente e investigador de la Universidad Autónoma de Zacatecas, perfil Promep, SNI 1.

¹ Las nuevas tecnologías son una respuesta al sistema productivo mundial y al ejercicio de poder de quienes las poseen. Asimismo significa una respuesta que limita la capacidad negociadora de las centrales obreras en todo el mundo.

cación, al ágil intercambio de producción de bienes y servicios de las empresas,² lugares donde la producción e industrialización de tecnologías emergentes representan el punto cardinal de otros cambios mayores que imponen también nuevas dimensiones a las instituciones de la cultura y la educación. Frente a esa situación, ¿cómo crear disyuntivas que faciliten el desarrollo nacional y social de los países menos favorecidos, para que no queden relegados, marginados o excluidos de la esfera internacional?

Un nuevo concepto de manufactura está emergiendo a causa del valor tecnológico adicionado a los productos a través de procesos que generan impactos globales y que, posibilitados por la internacionalización de la industria y la manufactura de la sociedad del conocimiento, hacen aparecer nuevas variables en materia de empleo, ensanchando el margen de conocimientos y habilidades en materia profesional y laboral.³ Como consecuencia, se registra una aplicación creciente de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el mundo del trabajo,⁴ y, desde esa óptica, la microelectrónica, la biotecnología y la ciencia de los materiales, entre otras, constituyen algunas de las ciencias aplicadas

² Ello es así aun cuando se habla de economía global, no internacional; lo que quiere decir que la mayoría de personas trabaja para mercados locales y lo que se mundializa son los capitales y las exigencias científico-tecnológicas.

³ Para muchos, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) está asociado a escenarios donde se cree que un mayor acceso a la información puede llevar a crear sociedades y relaciones más abiertas; pero ello tiene muchas restricciones dadas las grandes distancias que existen entre los países. Sin embargo, aceptamos que la aplicación de las TIC en telemedicina, aprendizaje a distancia, bibliotecas digitales y otras, traería buenos resultados para combatir los problemas de exclusión social.

⁴ En los últimos años se vive una verdadera revolución en la organización económica y social de las naciones a través de la TIC.

que contribuyen a la formación del paradigma técnico y económico mundial en formación.

Así, el auge de la electrónica, la computación, las telecomunicaciones, la informática, la automatización, la robótica y el diseño computarizado, permite construir un nuevo modelo de desarrollo y de academia que se asienta sobre un conjunto de tecnociencias que promueven transformaciones inéditas, alterando la esencia de los procesos industriales, comerciales, de servicios y la cultura y la educación mismas de los pueblos.

El proceso de internacionalización de la economía lleva consigo otros cambios, expresados en la concepción y organización de la producción, al implantar normas, exigencias y reglamentos de competitividad que exigen nuevos insumos tecnológicos que, a nivel internacional, cada país se encuentra obligado a verificar. Ello es facilitado por el desarrollo de tecnologías especializadas nutridas de comandos numéricos y por el desplazamiento y las fusiones en cadena de fuentes de información interna y externa para generar resultados nuevos en materia de control y producción de conocimiento científico y tecnológico⁵ en los países centrales con viabilidad de aplicación en cualquier región del planeta,⁶ lo que aumenta las desventajas con que compiten los países subdesarrollados. Ello significa para la academia desafíos que no pueden postergarse.

Con ese nuevo paradigma, la autonomía tecnológica ha empezado a ser sustituida por las ventajas competitivas, al conceder mayor importancia a la calidad de las relaciones entre las unidades de producción y los centros de investigación y desarrollo, con grupos

⁵ Se observa mayor extensión en la internacionalización económica y la complejidad de la innovación tecnológica (Molero, 2003).

⁶ La "brecha digital" entre los países industrializados y los países en desarrollo es más amplia que la brecha que los separa en términos de indicadores de productividad y bienestar socioeconómico.

financieros nacionales y sus filiales internacionales. La adopción del mercado como uno de los criterios básicos de valoración para el cambio de paradigma de eficiencia, introduce nuevas líneas de investigación, sustentadas por agencias internacionales que aseguran la viabilidad y la expansión de los conocimientos a nivel mundial. También demanda una profunda reorganización de las actividades de producción, en función del dinamismo comercial, generando nuevas líneas de investigación científica y tecnológica con muy relativa autonomía financiera para operar. Ante ese panorama ¿cómo puede la academia formar a las jóvenes generaciones para ese mundo tan internacional y altamente competitivo?

En consecuencia, las formas de producir conocimiento y sus modalidades de aplicación y acceso, incrementan la creciente capacidad de descentralización interna de la empresa y la fábrica en su accionar cotidiano; dichas formas pueden implantarse en distintos lugares del mundo sin afectar por ello, sino más bien mejorar, sus márgenes de rentabilidad. Ese fenómeno abre las puertas a la irrupción de la fábrica global, limitando a su vez la capacidad real de las regiones de generar comportamientos de desarrollo tecnológico endógeno oportuno y eficaz, al mismo tiempo que introduce cambios significativos de su naturaleza social, política, cultural y educacional.

Al ingresar al siglo XXI, la gran empresa se ha globalizado;⁷ pertenece a un espacio nuevo y virtual creado en el mundo, transformando su naturaleza, proyección y accionar, después de dar pasos gigantes-

⁷ En efecto, esos cambios han transformado una vez más a la empresa que a comienzos del siglo XX se había convertido en transnacional, como es el caso de Ford y de otras productoras de bienes durables y no durables que pasaron a ser luego multinacional, es en los años 1970-1980. Desde fines de esa centuria Ford ya no hace referencia a un solo lugar de origen.

cos que le permitieron mutar de una esfera nacional a otra multi- y transnacional para llegar al dominio de lo virtual y global.⁸

Cabe señalar que no se puede ingresar a la sociedad del conocimiento si no se tienen los medios para producir conocimiento y tecnología, y que éstos últimos no tienen las mismas características de manufactura de hace 30 o 40 años, cuyos inventos ahora son obsoletos. Se trabaja con productos y con formas de transmisión acordes con los que la sociedad de la información promueve a nivel mundial. Ello permite identificar una etapa de innovación distinta de la que precediera, como resultado de los vertiginosos cambios que acontecen con el impulso de la revolución industrial, cuya primera fase tuvo lugar a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX,⁹ la

⁸ Un ejemplo típico de empresas globalizadas, virtuales o globales lo constituye Windows, que comenzó en el garaje de una casa particular y hoy trabaja con un valor agregado global que se llama conocimiento. Windows ya que no cuenta con grandes fábricas sino con iconos, simples símbolos que en todo el mundo valen y son idénticos; como también ocurre con GAP, McDonald, Coca-Cola y tantas otras empresas que alcanzaron ese rango y que se distribuyen en múltiples países. Las gigantescas empresas que se expanden por el mundo se estructuran de manera tal que en ellas el trabajo se hace por partes autónomas de manera integral y utilizando de preferencia los subcontratos, desde lo alto hasta lo bajo de cada una de las largas cadenas de unidades de producción.

⁹ Las bases de la sociedad industrial se fincan en Inglaterra sobre todo con el desarrollo de la máquina de vapor y grandes transformaciones de la empresa y su contabilidad. Luego de cien años de grandes cambios, sobre ella se edifica la segunda fase de la revolución industrial. Por ello, en la segunda década del siglo XX, las sociedades se industrializan y se transforman de manera tan grande y rápida que se vuelven urbanas y requieren con mayor intensidad un número cada vez más grande de servicios corrientes como agua, luz, teléfono, y otros más

que después de otros períodos de cambios cualitativos sucesivos en materia de ciencia y tecnología, protagonizó otra fase de transformaciones que ahora se reconocen como inherentes a la sociedad del conocimiento.

El origen de todo: *La feria de las maravillas*¹⁰

La gigantesca explosión científica y tecnológica que estalló a fines del siglo xix y culminó con una larga marcha de dos centurias de desarrollo del pensamiento y práctica capitalistas, luego de más de trescientos años de gestación, trae consigo la electricidad, el telégrafo, el automóvil, el aeroplano, el cinematógrafo y otros inventos que trastocan la vida de los hombres, permitiendo que, al despuntar el siglo xx, se inauguren nuevas e inéditas avenidas en materia de desarrollo y se inicie un gigantesco proceso de transformación estructural que, en esos cien años por venir, conlleva desde la fusión del átomo, hasta el cambio de los conceptos mismos de tiempo, espacio, organización política y social, y el conocimiento de la mente humana y del comportamiento integral del hombre.

Por ello, desde comienzos del siglo xx, el hombre

complejos relacionados con la educación, la salud y el bienestar de la población. Más que un cambio, se trataba de una enorme mutación. En consonancia con esa nueva situación, las agendas reivindicativas de los trabajadores se acrecientan; el sector del trabajo se reagrupa en organizaciones obreras cada vez más fuertes y combativas que luchan por obtener salarios más elevados, pero también el mejoramiento de las condiciones ambientales en que el trabajo se realiza y las sociales, en las cuales el sector del trabajo se reproduce. Hacia fines del siglo xx la informática y la sociedad de la información inician una nueva fase, aún no concluida, que está cambiando al mundo con profundidad.

¹⁰ Julio Rodríguez Anido: *La feria de las maravillas*, segundo tomo (en prensa) de tres consagrados al *Cambio social y los desafíos sociales*, de los cuales el primero, *Un mundo en cambio*, ya se publicó.

intuye la posibilidad de vivir nuevos procesos de progreso humano y social que trasciendan toda frontera conocida; hacia allá navega, enfilando la proa hacia un mundo desconocido, empujado por la ciencia y la técnica, sintiéndose listo para participar en nuevas, inéditas y fascinantes aventuras; su marcha es cada vez más segura hacia lo alto, individual y socialmente, en todas las esferas de la vida. Informado como nunca, gracias al extenso e intensivo desarrollo de los medios de comunicación social, del que emergen periódicos y revistas que rápidamente multiplican sus tirajes a miles de ejemplares, en ocasiones más voluminosos que los libros; por películas cinematográficas cada vez más variadas y por la comunicación instantánea que permiten el cable y el teléfono, está dispuesto a participar de un tipo de desarrollo jamás igualado en la historia humana.

El hombre circula en grandes urbes que crecen rápidamente, entre chirridos de ruedas de tranvías eléctricos, rugidos de motores y rechinar de hierros de autos, ómnibus y otros vehículos echados a rodar a gran velocidad por calles antiguas de vías angostas y trazados urbanos arcaicos, en París, Londres, Berlín y otras grandes ciudades del planeta, impulsados por nuevas formas de energía en momentos que se expanden los flujos eléctricos y perfeccionan los motores de explosión. Perplejo, viviendo al ritmo que impone el maremágnum de cambios fundamentales, no sabe todavía que, empujados por las fuerzas del cambio, ingenieros y arquitectos tomarán rumbos inéditos cuando la ciencia y la técnica los impulsen a construir nuevas ciudades o modificar las antiguas, incorporando cambios hasta entonces no imaginados e impulsando la aparición casi mágica de urbes gigantescas cuyos rascacielos cambian los paisajes urbanos.

Esas ciudades pronto serán cruzadas por autopistas de múltiples carriles y carreteras de circulación rápida que a su paso transforman viviendas, calles, plazas

y parques hasta de los conglomerados humanos más recónditos del planeta, y sobre ellas se trazarán rutas aéreas surcadas por dirigibles, monoplanos y, más tarde, por helicópteros y aviones de gran potencia, hasta que llegan aquellos que rompen la barrera del sonido.

No sabe bien tampoco que esos cambios son fruto de la extracción masiva del oro negro del oeste norteamericano y del Medio Oriente, de la creación de grandes empresas de transporte de mercaderías y personas, de la transformación de comunicaciones sociales por el perfeccionamiento del cable submarino y la introducción de la radio y más tarde la televisión, hasta que llegan las centrales nucleares, fuente privilegiada aunque extremadamente peligrosa de energía limpia. Todo ello incidirá en la transformación de las estructuras y el funcionamiento de las fábricas, haciendo cambiar la naturaleza misma de la empresa capitalista; surge otra nueva empresa, distinta en su estructura interna, funcionamiento y volumen, como la destinada a la guerra, que alcanza un desarrollo insospechado.

En ese mundo, donde cambia la conformación y el sentido de los sistemas educativos y las estructuras de servicios, desde bancarios hasta sociales, de educación y salud, las transformaciones de fondo alcanzarán al esparcimiento, la cultura y la organización de comunidades humanas, alterando para siempre sus formas de vivir, estudiar, organizar la familia y realizar los trabajos en los campos y los conglomerados urbanos. En ese siglo las redes eléctricas se expandirán y convergirán con otros elementos para transformar el curso de las aguas, alterar la forma y el nivel de caída de ríos y lagos, y mutar regiones, comarcas y pueblos enteros; muchos de ellos quedarán sepultados bajo enormes diques como restos fantasmagóricos de tierras anegadas por las aguas y el progreso.

La sociedad del conocimiento y la academia

Se transita hoy de una economía de producción que utilizaba intensivamente la fuerza de trabajo, a una economía cuyo mayor insumo es intangible, en tanto que la calidad del servicio o del producto, asegura el conocimiento como valor agregado. Ello sólo puede ser ofrecido si se cuenta con instituciones educativas de calidad e internacionalizadas capaces de asegurar la formación de base para establecer nuevos parámetros de formación, competencia y competitividad profesional. No obstante, la mayor parte de los sistemas educativos de los países latinoamericanos despliegan ofertas de formación profesional ligadas más bien al pasado que al presente,¹¹ pese a que los estándares de calidad, pertinencia y competitividad de los productos de consumo y servicios exigen procesos con mayor valor agregado, según las demandas promocionadas desde los grandes centros industriales. De allí que hoy se entre en un periodo nuevo, la tercera fase de la revolución industrial, la del conocimiento, cuyo eje principal pasa por la transformación de la universidad y el subsiguiente proceso de internacionalización de la misma, por lo que para las grandes casas de estudio, a comienzos del siglo xxi, dar respuestas lógicas y coherentes a los nuevos retos constituye su más grande desafío.

Esa cuestión es precisamente el objeto central de esta comunicación, donde se analizan las líneas de fuerza que operan en ese dominio en el presente y señalan también las rutas del porvenir. Ese desafío va

¹¹ Por ejemplo, el crecimiento demográfico real de la población y las políticas educativas puestas en vigor para responder a ese fenómeno, limitan las capacidades de calidad cuando éstas no se atienden con inversiones que aseguren los recursos humanos, materiales y financieros requeridos. Con ello se ignoran los cambios que el acervo de ciencia y tecnología ha introducido en el ámbito del ejercicio de las profesiones y del mundo laboral, lo que hipoteca el futuro de las jóvenes generaciones.

dirigido a la sociedad en su conjunto, puesto que la universidad no puede enfrentarlo sola, por encontrarse en el centro de las contradicciones más importantes de nuestro tiempo, al punto que se ha convertido en pivote alrededor del cual giran los grandes bloques del saber que, a su vez, son indispensables para impulsar el desarrollo de los países.

Escenarios, retos y alternativas de desarrollo

Desde esa perspectiva, analizar teóricamente la concepción de progreso, modernidad o racionalidad, invita a definir la efectiva vinculación existente entre el arribo del sistema mundial capitalista al desarrollo de la ciencia y la tecnología, lo que ha sido un lugar común de análisis y de reflexión en las ciencias sociales, por ser procesos interconectados históricamente (Wallerstein, 2001).

Al respecto Marx y Weber expresan que los capitalistas deben ser "racionales" si quieren alcanzar su primer objetivo, la maximización de sus ganancias, ya que en la medida que ellos centralizan sus energías, hacen lo posible por reducir el costo de sus procesos de producción y fabricar bienes que cautiven más a los compradores. De ahí que sean llevados a implantar procesos "racionales" y que la producción alcance mayor plenitud en la medida que se corresponde con la eficiencia administrativa de sus empresas (Wallerstein, 2001).

El estudio de las relaciones existentes entre ciencia, tecnología y procesos de vinculación con la sociedad y la academia, ha pasado a identificar nuevos sujetos y enfoques epistemológicos. Se exige un mejor nivel de formación y calificación ante los procesos de transformación, para dar respuestas inéditas a las dinámicas de desarrollo y de inserción mundial (Casas, 2003; Escotet, 2003).¹²

¹² Ello nos lleva a traer a nuestro análisis algunas consideraciones epistemológicas precedentes tales como: la crítica a la Teoría de las Etapas, referente al postulado que afirmaba que

De igual forma, se distingue la formación de nuevos y amplios grupos de intervinientes que operan a escala internacional e influyen en la definición y puesta en vigor de políticas específicas de desarrollo en ciencia y tecnología en toda América Latina.¹³ Ello implica la necesidad de identificar la naturaleza de los mismos, ya sean externos o internos, y sus formas de actuar, para contar con una participación más responsable en función de la trascendencia de tales acontecimientos.

Creemos que esas tareas corresponden también a la academia, a las comunidades científicas y a otros actores sociales que deben asumir con responsabilidad una participación más activa tendiente a concebir y propugnar políticas que en ciencia y tecnología sean pertinentes con relación al desarrollo y a la cultura¹⁴ na-

las sociedades pasaban por distintas etapas de desarrollo, y para acelerar ese proceso se aplicaron programas con esa visión en países menos desarrollados, lo que dio como resultado la conocida Teoría de la Modernización o Desarrollismo. Dicha teoría simplemente sostenía que las sociedades pasan por una serie de etapas que desemboca en la modernidad. La definición operacional de la misma la consolida la existencia de un estado sea como miembro soberano del sistema interestatal o como una colonia destinada a convertirse un día en un estado soberano.

¹³ Ayer como hoy se aprecia que los estudios de área intentaban demostrar que no era posible hacer simples aplicaciones de lo que acontecía en el primer mundo al tercer mundo y que las generalizaciones desarrolladas en Europa y Norteamérica no eran viables para el tercer mundo, ya que en el éste —según los teóricos de áreas— las condiciones eran muy diferentes.

¹⁴ La etnología de las técnicas, conocida con el nombre de tecnología cultural, se distingue de la etnología general por que trata de establecer las relaciones existentes entre la tecnología como tal y el efecto que tiene en los fenómenos socioculturales. La etnología de las técnicas toma importancia en los años ochenta.

cional de los países latinoamericanos, a fin de asignarles una visión sistémica e integral. Lo contrario significaría que las leyes del mercado y los intereses económicos y políticos de los representantes de los grandes consorcios que esperan ocupar espacios de aplicación tecnológica, sean quienes definan el futuro de las naciones. Con ello se hace referencia a los actores sociales —domésticos y exteriores—, que representan y sustentan una intervención activa centrada en la visión de utilidad material y política, a veces a ultranza, con la que se debe tener cuidado.¹⁵

Ese fenómeno está edificando nuevos paradigmas regionales de competencia científica y tecnológica —no siempre pertinentes con relación al desarrollo de las naciones periféricas—, aunque en la mayoría de los casos se centran en la influencia de actores que actúan desde los países centrales.¹⁶ En forma concomitante, ello genera severos conflictos a lo interno de los grupos hegemónicos, que tratan de implantar, controlar

¹⁵ Cabe traer a colación teorías analizadas ampliamente por las ciencias sociales décadas anteriores, en torno a la problemática del desarrollo, con limitaciones que aunque en ese aspecto eran fáciles de discernir —como el enfoque mismo de la teoría de la modernización—, al fundamentarse sobre la comparación sistemática de casos independientes presuponían que eran demostrables, tales como que cada estado operaba de manera autónoma y no afectado por factores más allá de sus fronteras. Ello contenía además otras ventajas políticas al permitir que por el hecho de extrapolar esos esquemas teóricos a situaciones prácticas se lograran espacios para aconsejar a los gobiernos orientar fondos para definir y poner en vigor teorías y políticas de "desarrollo", que muchas veces eran inviables (Wallerstein, 1981; Samir, 2003).

¹⁶ La globalización tiene la paradoja de ser un proceso deshumanizante, al tiempo que proporciona infraestructura técnico —material y científico— racional para crear potencialidades aún inéditas en la historia de la humanidad.

y obtener los beneficios que promete la aplicación de determinados tipos de tecnologías.¹⁷

Ello invita a estudiar las preferencias posibles en materia de desarrollo nacional para darle dimensión a lo que éste representa en materia de ciencia y tecnología. Significa una suerte de responsabilidad histórica de naturaleza político-social, un reto a la percepción de la concepción y definición real de las políticas de desarrollo científico y tecnológico con percepción de futuro.¹⁸ Para ello se requiere identificar los grupos de poder que participan en la definición y la aplicación de las políticas científico-tecnológicas, a fin de bosquejar el grado de responsabilidad que deben tener los actores nacionales e internacionales.¹⁹

En consecuencia, muchos gobiernos están auspiciando políticas tendientes a promover el acceso a internet e instaurando terminales públicas en centros comunitarios, como lo ejemplifica la Red Científica Peruana (RCP), que acaba de instalar cerca de mil centros públicos, que proveerán servicios a casi 40% de la red, donde se han inaugurado programas de tele-

¹⁷ A como ocurre en otros aspectos del proceso de transición hacia la modernidad, la profunda transformación regional en el ámbito de las TIC está marcada por una dramática iniquidad distributiva, tanto entre países como al interior de ellos. En América Latina y el Caribe hay una fuerte dispersión en términos de costo y de cobertura en telecomunicaciones, al igual que en capacitación de recursos humanos y preparación empresarial para asumir los retos de la economía digital.

¹⁸ Se debe tener en cuenta que dicho proceso intenta introducir modificaciones en las estructuras organizativas, y sus expresiones culturales pueden permitir, por una parte, problematizar las vías que los mismos actores establecen y, por otra parte, crear nuevas formas de interacción de dichas organizaciones (Bueno, 2003).

¹⁹ Se observa una clara distinción y separación entre aquellas políticas orientadas a la ciencia y las que se refieren a las tecnologías. Ello introduce una evidente ruptura en la relación de ambas actividades.

centros para atender las comunidades más alejadas y de menores ingresos (Molero, 2003; Castaños 2003; Hamada, 2003). Otro ejemplo se sitúa en Barbados y Belice, que ya iniciaron la instalación de proyectos de igual naturaleza en las escuelas, sin costo alguno para los educandos, a fin de sensibilizar no sólo a los maestros sino también a los padres de familia. En Chile, el Fondo para el Desarrollo de las Telecomunicaciones ha creado centros que beneficiarán, según la agenda de planificación que difundieron, a todas las comunidades rurales. En Colombia se conjuntan esfuerzos para atender a los municipios pobres, ofreciendo acceso gratuito a internet, al igual que en Uruguay, donde el proyecto denominado Tercer Milenio, que lidera la compañía estatal de telecomunicaciones ANTEL, acaba de instalar "centros comunitarios digitales". Brasil no se queda atrás y ofrece acceso gratuito a internet para preparar a las comunidades para las nuevas formas culturales de convivencia planetaria.

Al respecto cabe destacar que Costa Rica, a pesar de ser, desde el punto de vista geográfico, un país relativamente pequeño, que cuenta con menos de cinco millones de habitantes, se ha transformado en uno de los países pioneros, a nivel mundial, que oferta el servicio de correo electrónico a todos sus ciudadanos, sin costo, a través de empresas estatales (Molero, 2003). En México se trabaja para alcanzar niveles de excelencia en la formación de recursos humanos de alto nivel, y para ello se asignan fondos especiales a través de diversos mecanismos y de concursos y competencias, a la vez que se edifican puentes tendientes a vincular la investigación básica con el desarrollo tecnológico del sector productivo.²⁰

²⁰ En el curso de los años noventa se pusieron en vigor disposiciones que condujeron a la separación de las políticas orientadas a las ciencias y las referentes a las tecnologías, lo que produjo rupturas entre ambas actividades. En materia de calidad se siguió

De igual manera, se busca la reorientación de la demanda de carreras hacia disciplinas necesarias para el desarrollo del país, principalmente en ciencias naturales e ingenierías (Casas, 2001). En el curso de las décadas de los años sesenta y setenta se pusieron las bases para una comunidad científica y tecnológica importante, formando personal científico nacional cuya vinculación se dejó bajo la responsabilidad de los centros de investigación de naturaleza pública, principalmente en sectores estratégicos como el petróleo, la electricidad y la minería.²¹

Por otra parte, acercar hoy la academia y la comunidad científica a la sociedad, contribuyen a acabar con la reacción de miedo y hasta con el rechazo popular a la apertura internacional, que nos llegan por la avalancha tecnológica de las dos últimas décadas del siglo xx, como el dinero electrónico y las comunicaciones digitales, entre otras; también contribuye a vencer las resistencias y los temores a lo nuevo o desconocido, incluyendo la negación de incorporar aspectos positivos de las tecnologías, en beneficio de la educación y la medicina —entre otras materias—, acceder a bibliotecas digitales, programas de telemedicina y tele-enseñanza,²² siempre que no sea para sólo consumir información.

el predominio de criterios impuestos en función de normas internacionales, en particular en lo referente a los modelos y formas de evaluación en ambas actividades (Casas, 2003).

²¹ En efecto, esa mezcla de cultura burocrática y académica investigativa lo sintetiza el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), del que luego nace el Sistema Nacional de Investigadores (SIN). La relación de vinculación no se consideró en ese momento al pensar que vendría automáticamente Bueno, 2003)

²² El paso de América Latina y el Caribe hacia una sociedad del conocimiento debe hacerse con eficiencia y equidad. Ello justifica nuevas formas de intervención del Estado y acciones público-privadas explícitamente dirigidas a la asignación óptima de recursos materiales a fin de alcanzar las metas deseables que las reglas del mercado por sí solas no aseguran.

Se conjuntan así múltiples esfuerzos colectivos y de amplia participación social, lo que desarrolla una actitud positiva que permite encontrar la parte luminosa de las tecnologías y la sustitución de la negación a lo irreversible, a través de diálogos razonables que conduzcan a la identificación de las consecuencias internas que cada una de ellas representa.²³

Significa, por otra parte, trabajar para disminuir la heterogeneidad de la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación, y para lograr mayor participación social en la definición de los contenidos de la información y los conocimientos que se transmiten a través de las redes digitales, a fin de contrarrestar la concentración de poder que el auge de la informática deja en manos de los países industrializados y de las empresas transnacionales que controlan la tecnología y los sistemas de cooperación internacional,²⁴ definidos en función de esos fines.

Con ello se trata de orientar las presiones y las resistencias de los grupos internos hacia una actitud de acción positiva, que puede ser extrapolada a la academia, para que ella rescate sus procesos de transformación, construya escenarios positivos y cree colectivos de trabajo orientados a la producción de conocimiento, con el fin de asumir los desafíos que exige el desarrollo integral de la persona y las sociedades.

²³ La región debe, entre otros desafíos, buscar fuentes de financiamiento para desarrollar proyectos tendientes a disminuir el rezago tecnológico, y precisar el marco jurídico de acción en ciencia y tecnología, y las regulaciones institucionales que aseguren su ingreso y competencia con los proveedores de servicios de redes de transmisión.

²⁴ Todo queda enmarcado en las propuestas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) para mejorar la protección del consumidor, afianzar la competencia y desarrollar sinergias y capacidades en el aparato productivo, aprobadas por los Estados miembros en sesión celebrada en abril de 2000 en la ciudad de México.

De ahí que deba replantearse la cuestión de cómo organizar la planeación estratégica de la academia en materia de ciencia y tecnología —lo que proviene del marco de los contextos nacionales—, y aclarar el papel que deberían jugar esas instituciones. Ante todo eso, nos preguntamos ¿cómo formular líneas de desarrollo científico y tecnológico sin que ello atente o amenace la creatividad natural y la producción individual de los investigadores? (Didriksson, 2002; Luna, 2003; Amador 2003).

El modelo del mercado pone un énfasis particular en el mercado de las profesiones, lo que ha generado una amplia gama de servicios académicos edificados a través de acelerados procesos de comercialización en lo interno de la academia y desde ella hacia la sociedad (Brunner, 1998; Kent, 1999), lo que hace que se torne más complejo el panorama de crear consensos sobre la problemática de la aplicación de tecnologías.

En la última década, en América Latina, las instituciones de educación superior (IES) han sido en cierto modo rebasadas por las exigencias de nuevos criterios de evaluación y por los sistemas de contratación provenientes del mercado de trabajo, así como por los procesos de modernización de las empresas que, en la mayor parte de los casos, cuentan con apoyo y respaldo estatal. Ello ocurre así porque el desarrollo científico y tecnológico marcha a la par de los procesos de innovación, que cada día alcanzan mayores niveles de complejidad, en particular en todo aquello que se refiere a la integración de las fuentes del conocimiento a las esferas de su aplicación.

Esa interrelación da origen a un fenómeno dual en virtud del cual se proclama la descentralización de la actividad tecnológica a la vez que, en forma paradójica, surge el control de los grupos de poder, que a través de redes y alianzas facilitan o restringen la difusión y el acceso a la producción de la ciencia y la tecnología; situación

que es más ostensible en el área de las tecnologías de la información, las biotecnologías y la creación de nuevos materiales.²⁵ ¿Cómo resolver los desafíos que comporta el desarrollo del conocimiento y qué hacer para que el acceso a él sea menos restringido para los países de América Latina y para la academia misma?

En el curso de los años noventa, la vinculación entre la empresa y la innovación industrial, conjuntamente con el desarrollo tecnológico, es condicionada por la competencia feroz que estalla en la economía mundial, dinamizada por la cultura del mercado, basada en el uso industrial de los conocimientos.²⁶ Ello marca el comienzo de una carrera por competir en mercados abiertos, con cambios en los paradigmas tecnológicos y en las formas de organización de los mercados, lo que conduce a crear información e intercambiarla en base a redes de cooperación, para aumentar las capacidades de sobrevivencia y competitividad.²⁷

Esas cuestiones inducen a las empresas a conquistar cierta autonomía tecnológica basada en estándares de calidad internacional, a efectos de justificar las fuertes inversiones de capital privado o estatal que las respal-

²⁵ Lo antes anotado se hace evidente en la existencia de estructuras internacionales y nacionales en algunos países que tienen acceso a una diferida distribución de las actividades tecnológicas mientras otras se ven censuradas por razones poco comprensibles.

²⁶ Véase Bueno (2003).

²⁷ Se crea un nuevo patrón de entendimiento entre conocimiento y cultura, la convergencia de comprensión mutua entre los individuos y el marco mutuo de trabajo. Todo ello implica un proceso de desarrollo clave para lograr una evolución cognitiva sociocultural y psicológica que permita funcionar, y para eso se tiene que edificar el mapa mental del terreno en el que se opera a fin de lograr la mutua comprensión, el intercambio de esquemas cognitivos comunes y una cultura grupal de funcionamiento colectivo.

dan. El objetivo medular es conquistar el mercado con criterios de eficiencia, función-habilidad y buenos resultados, a menores costos. No obstante, ello no es posible sin la promoción del saber científico y la innovación tecnológica, donde la esfera de lo privado y lo público marchan entrelazados.

En ese proceso, el sistema científico y tecnológico adquiere mayor relevancia, al igual que los centros de investigación y desarrollo, para la promoción de los cambios cualitativos que se demandan, lo que lleva a crear complejas vías organizacionales a fin de acceder a la nueva cultura de la techno-ciencia.

La relación entre los distintos intervinientes genera procesos de colaboración que dan lugar a diferentes formas, modelos y patrones de vinculación,²⁸ incidiendo en la definición y expansión de las tendencias profesionales en desarrollo. En México, por ejemplo, en el año 2001 se registró una marcada disminución de preferencias por las ciencias de la educación, contrariamente a lo acontecido en la década de los años noventa, cuando ese rubro alcanzó los 420,334 efectivos en pedagogía, para descender luego a 117,240 estudiantes en educación y humanidades.

En otras carreras, en cambio, como las que se hallan vinculadas a computación en sistemas y ciencias de la comunicación, esa tendencia se invierte, con lo que se amplía su universo de posibilidades y la demanda, en particular cuando se combinan con carreras relacionadas con la informática, el mantenimiento de maquinarias y otras afines. Algunos ejemplos se concretizan con la ingeniería mecatrónica (combinación de mecánica, electrónica e informática), la plasturgista (aplicación de técnicas de metalurgia y el procesamiento de plásticos), los conectadores (técnicas de empalmar fibras ópticas), los ludicadores (técnicas para inventar videojuegos).

En conclusión, se trata de un enjambre de carreras

²⁸ Véase Bueno (2003).

profesionales que abren nuevas dimensiones al trabajo y a la vida en general (ANUIES, 2002). Con ello se generan orientaciones que marchan hacia el desarrollo cultural integral, con un enfoque de utilidad mutua y que estrechan los vínculos existentes entre la academia y las empresas, fenómeno que ha ido ganando espacios relevantes en diversas universidades de América Latina, para mejorar sus niveles de desarrollo y competitividad. A tales efectos, se está creando un proceso colectivo de trabajo que une a actores disímiles que se encuentran ubicados en distintas áreas de especialización, que son diferentes aunque están interrelacionadas, en búsqueda de un bien colectivo que conjunte a la empresa individual o colectiva con otros grupos alternativos del entorno regional.

Los proyectos de desarrollo y las perspectivas de transformación de la empresa y del entorno económico social y cultural encuentran en esas experiencias escenarios ricos y novedosos.²⁹ Entre esos procesos destacan los de modernización interna, el cambio en los paradigmas de trabajo y de tecnología de las organizaciones, la naturaleza de los mercados y las transformaciones que a escala nacional deben enfrentar para competir en mercados abiertos.

En consecuencia, los procesos culturales y de información no pueden desligarse de los procesos económicos, ya que éstos constituyen elementos sustantivos de cambio que afectan la vida de los pueblos. De allí que si la información, por sí misma, tiene un costo para los países que la producen, al igual que para los que la consumen. En el contexto de la globalización, asumir esos costos se justifica por el hecho de que la información es un poder al igual que el conocimiento, por lo que

²⁹ La educación superior, por su parte, debe proveer aspectos fundamentales para ello, a saber: la promoción y desarrollo de habilidades y aptitudes para el aprendizaje de por vida, con un enfoque centrado en aprender a aprender y pleno de valores humanísticos (Tunmerman, 2003).

ambos constituyen eslabones esenciales para alcanzar las competencias que requiere el desarrollo actual.

Mirando al mundo y al porvenir desde la academia

La universidad, interpelada por los fenómenos tan complejos antes descritos, está llamada a reedificarse, al igual que tantas otras instituciones políticas y sociales, en base a la emergencia de una demanda social, educativa y significativa, y para hacer frente a esa situación debe pensarse que la solución ya no pasa más por la creación de otras universidades, sobre todo si van a ser iguales —aunque más grandes y modernas— que las que ya existen. Nos referimos a una nueva concepción de universidad, que ponga el acento en la calidad, la pertinencia, la equidad y sus procesos de internacionalización. La universidad debe entrar así en un proceso que le permita situarse en la dinámica de esos cambios, donde la internacionalización, la creación de redes y la interdisciplinariedad juegan un papel relevante. La visión de internacionalización, interdisciplinariedad e interinstitucionalidad conduce a crear escenarios interculturales e interdisciplinarios, elementos que deben aterrizar en la currícula.

Los nuevos modelos académicos deben inscribirse en procesos de formación que alienten el aprendizaje, para que la academia sea promotora de espacios que busquen, procesen, afirmen e incorporen la vasta gama de saberes que se produce globalmente y que la sociedad está generando y demandando de acuerdo con su nueva visión de desarrollo.

Los conocimientos, las habilidades y las competencias hoy requeridas por el universo profesional, comportan un bagaje cultural distinto: exigen nuevas destrezas para el desempeño competitivo, lo que suscita cambios estructurales profundos en la academia y en la concepción del mundo laboral. De allí que la universidad deba

tomar en cuenta las principales orientaciones que modifican el mercado de las profesiones y redimensionan el futuro de los procesos, la reorganización de los programas de estudio y las mismas estrategias pedagógicas.

La respuesta, entonces, debe ser elaborada a partir de escenarios creativos en los que se compartan estudios interdisciplinarios, para evitar la fragmentación de los trabajos y lograr respuestas colectivas que ofrezcan alternativas de solución a los principales problemas sociales. De allí que se deba acercar a los miembros de la academia a publicaciones científicas actualizadas, vía internet y/o convencionales; alentar el trabajo en equipos y redes; compartir y entrecruzar trabajos docentes y proyectos de investigación; facilitar y apoyar la visión interdisciplinaria, multicultural e internacional del trabajo docente e investigativo, para aplicarlo a la concepción y práctica de programas nuevos que vinculen la academia con los sectores empresariales, sociales y políticos que forman parte del contexto global. Educarse en la aldea global es y puede ser una tarea maravillosa, pero ello implica aprender a desenvolverse y a actuar en nuevas latitudes, muchas de ellas desconocidas, así como aprender a optar en medio de una serie de tensiones que tocan lo medular del quehacer educativo y cultural. La universidad no es ni puede ser una isla, necesita nutrirse de los sectores más avanzados en el campo del desarrollo, del avance en ciencia y tecnología, así como del intercambio de conocimientos con otros sectores sociales, y por ello sus procesos de renovación deben tomarse con gran responsabilidad.

En efecto, educar en el trabajo es desarrollar una concepción relacionada con la práctica diaria, de acuerdo con las necesidades de los contextos económicos, sociales y político culturales en que tienen lugar. Educar en la creatividad es aprovechar la inteligencia natural de la juventud para desarrollar su potencial imaginativo. Educar en la praxis conjunta los conceptos esbozados,

ya que significa utilizar la innovación y el trabajo para poner en práctica todo lo aprendido. Ello nos lleva a asignar importancia a la educación en contextos de libertad, justicia, esperanza para contextos mundiales, condiciones naturales para el desarrollo del mundo de hoy.

La inteligencia, la educación y la información son factores que propician el desarrollo del conocimiento y constituyen una de las inversiones inmateriales más importantes para el futuro de las sociedades (Villa Lever, 2005: 85), en tanto que el panorama social en el que se mueve la academia está constituido igualmente por la transformación constante de las instituciones económicas, sociales y políticos culturales de su entorno, la incertidumbre socioprofesional de sus egresados, la movilidad laboral, la flexibilidad y la complejidad de las competencias ligadas a los nuevos saberes profesionales en la era planetaria.

Todo lo señalado forma parte de la formación integral para el trabajo de la aldea planetaria y asegura una visión actualizada de la academia, en particular cuando se toma en cuenta el contexto de la sociedad del conocimiento. La innovación tecnológica se puede definir desde la perspectiva de que innovar consiste en aportar algo nuevo, aún desconocido en un determinado contexto; y más concretamente, el proceso de innovación constituye la transformación de una idea en un producto o servicio vendible nuevo o mejorado, un proceso operativo en la industria y el comercio, o un nuevo método de servicio social.

La innovación tecnológica y científica se justifica por ser un elemento importante del crecimiento económico de los países, lo que se ha extrapolado a la academia en el sentido de que los jóvenes tienen que aprender a innovar (Días Gutiérrez, en Sánchez Daza, 2005: 129).

Bibliografía

- ABDEL Musik, Guillermo (2000). "Regional and local system of innovation in Aguascalientes", en Mario Cimoli (Ed.), *Developing innovation system: México*, Nueva York: Global Printed Series of Science Technology and International Political Economy.
- AMADOR B., Rocío (2003). "Innovación y convergencia tecnológica en la educación superior", en Heriberta Castaños Lomitz, *La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad*, México: UNAM, colección Jesús Silva Herzog.
- APODOCA, Pedro y Julio Grao (1997). "Herramientas de gestión para el cambio y la mejora institucional en la enseñanza superior", *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Editorial Leertes.
- ARELLANO H., Antonio (1999). *La producción social de objetos técnicos agrícolas*, Toluca: Universidad del Estado de México/Instituto Literario.
- ARRIÉN, Juan Bautista, (1996). *Calidad de la educación en el istmo centroamericano*. San José de Costa Rica: UNESCO.
- BARTHOLOW, Susan (1997). "The globalization of technology: a socio-cultural perspective", en Jeremy Howells and J. Michael (Eds.), *Technology, innovation and competitiveness*. UK: Edgar Elgar Publishing UK.
- BATES, A. W. Tony (2000). *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. España: Universitat Oberta de Catalunya/Gedisa, serie Nuevas tecnologías.
- BECK, Ulrich (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. España: Paidós.
- BIGGS, John (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: NARCEA.
- BIDDLE, Bruce J., T. C. Good e I. F. Goodson (2000). *La enseñanza y los profesores*, tomo III. Barcelona: Paidós.
- BRIS, Martín Mario (2000). *Planificación de centros educativos. Organización y calidad*. Barcelona: Praxis.
- BOLÍVAR, Antonio (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*, Madrid: La Muralla.
- BORJA, Jordi y Manuel Castells (2002). *Local y global*, México, DF: Taurus.
- BOURDIEU, Pierre (2002): *Pensamiento y acción*. Argentina: Libros del Zorzal.
- BUENO, Carmen y María Josefa Santos (coord) (2003). *Nuevas tecnologías y cultura*, México, DF: Universidad Iberoamericana.
- CASAS, Rosalba (coord.) (2001). *La formación de redes de conocimiento. Una perspectiva regional desde México*, México. DF: Instituto de Investigaciones Sociales.
- CASAS, Rosalba (2003). "La transferencia de conocimientos en biotecnología: formación de redes a nivel local", en Rosalía Casas, (coord.) *La formación de redes de conocimiento*, México: Anthropos, UNAM.
- CASTAÑOS L., Heriberta (2003). "La reforma universitaria y la vinculación universidad-Estado", *La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad*. México: UNAM, colección Jesús Silva Herzog.
- CASTELLS, M. y Gosta Esping-Anderson (1999). *La transformación del trabajo*. España: La factoría. España.
- CASTILLO Pérez, N. y Julio Rodríguez Anido (2003). *La UAZ: universidad y desarrollo*, Zacatecas: UAZ/Gobierno del Estado/ Ediciones Azteca.
- CASTILLO Pérez, N. (2003). "Educación superior y globalización: crisis y alternativas de desarrollo científico tecnológico" en Julio Rodríguez (coord.), *Educación superior, desarrollo y globalización*. Zacatecas: UAZ/Gobierno del Estado.
- CASTILLO, Nydia María (1999). *Educación superior, Estado y mercado de trabajo*. Managua: PAVSA.
- CASTILLO, Nydia María, (2007). *Calidad y vinculación*

- de la academia. México: Siglo XXI, /PAVSA/UNI/UAZ; colección Educación y Sociedad.
- CHOSSUDOVSKY, Michel (2002). *Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial*, México: Siglo XXI.
- CORONA, Leonel (2002). «Retos y perspectivas tecnológicas para América Latina. Aprendizajes desde la historia de México», Leonel Corona y Ricardo Hernández (coord) en *Innovación, Universidad e Industria en el desarrollo Regional*, México: UNAM.
- CORONA Treviño, Leonel (1999). *Innovación tecnológica y desarrollo regional* Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo/UNAM/ Universidad Autónoma de Puebla.
- DE LA DEHESA, Guillermo (2001). *Comprender la globalización*; Madrid: Alianza Editorial.
- DIDRIKSSON Takayanagui, Axel (2002). «La nueva reforma universitaria en América Latina», en *El rol de la universidad en el siglo XXI*. Hugo Ordóñez Salazar (ed). Perú.
- ESCOTET, Miguel Ángel (2003). «La universidad ante el siglo de la incertidumbre», conferencia pronunciada en el Coloquio Internacional sobre Educación Superior, Desarrollo y Globalización. Desafíos del Tercer Milenio, realizado en Zacatecas, Zac., en octubre de 2003.
- GESLIN, Philippe (2003). «Las formas de apropiación de los objetos técnicos o el paradigma antropotecnológico», en Carmen Bueno y María Josefa Santos. (coords), *Nuevas tecnologías y cultura*. México: Anthropos, UNAM.
- GIBBONS. *The new production of knowledge. The dynamic of science and research in contemporary societies*, London: Thousand Oaks New Delhi/ Sage Publication.
- GORTARI Rabiela, Rebeca (2003). «La vinculación academia-empresa desde una perspectiva cultural», en Carmen Bueno y María Josefa Santos, (coords.) *Nuevas tecnologías y cultura*. Anthropos/UNAM, México.
- HAMADA, Tomoko (2003). «Tecnología informática y educación: perspectiva teórica», en Carmen Bueno y María Josefa Santos (coords) *Nuevas tecnologías y Cultura*. Anthropos, México: UNAM.
- HERRERA, Alma (2003). «Universidad del conocimiento y competencias académicas», en Heriberta Castaños Lomitz, *La Sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad*, México: UNAM, colección Jesús Silva Herzog.
- IANNI, Octavio (1998). *La sociedad global*, México: Siglo XXI.
- IANNI, Octavio (2002). *Teorías de la globalización*, México: Siglo XXI.
- KNIGHT, Jane (2001). «Internacionalización de la educación superior», *Calidad e internacionalización en la educación superior*. México: ANUIES, Serie Investigaciones.
- LARRAURI Torroella, R. (2003). «La desigualdad distributiva de la educación y el desarrollo en México a finales del siglo xx», en *Revista latinoamericana de estudios educativos*. México.
- LATAPÍ, Pablo (1998). «La frontera del hombre y la investigación educativa», en *Caleidoscopio*. México: UAA.
- LICEA de Arenas, Judith. (2003). «Revolución de la tecnología de la información» en Heriberta Castaños Lomitz (coord) *La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad*. México: UNAM, colección Jesús Silva Herzog.
- LÓPEZ Segrera, Francisco (2001). *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC / UNESCO Colección Respuestas.
- LUNA, Matilde (2003): «Las universidades públicas estatales: estrategias y factores de colaboración con las empresas», en Rosalba Casas (coord.), *La formación de redes de conocimiento*. México: Anthropos/UNAM.
- MOLERO, José (2003). «La internacionalización del cambio técnico: conceptos y tendencias básicas», en Heriberta Castaños Lomitz (coord.), *La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad*, México: UNAM, colección Jesús Silva Herzog.
- MUÑOZ G, Humberto (2002). *Universidad: política y cambio institucional*. México: CESU-UNAM.
- PÉREZ Lindo, Augusto (1998). *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*, Argentina: Biblos.
- REICH, Robert (1993). *El trabajo de las Naciones. Hacia el capitalismo del siglo xxi*, Buenos Aires, Argentina.
- RIFKIN, Jeremy (2000). *The age of access*, New York: J. P. Tarcher/Putman Inc.
- RIVIERE D'Arc, Helena (1996): «Integración al norte de México. Redes y funciones de los empresarios locales», *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, año 2, Núm. 3.
- Rodríguez Anido, Julio (coord.) (2003). *Educación superior, desarrollo y globalización*, Zacatecas: UAZ/ Gobierno del Estado.
- SAMIR, Amin, (1997): *El capitalismo en la era de la globalización*, Barcelona: Paidós.
- STIGLITZ, Joseph E. (2002). *Globalization and its discontents*, New York: WW, Norton and Company.
- TIRADO, Ricardo y Matilde Luna (2003). «Las asociaciones empresariales y la construcción de redes de conocimiento», en (Coord). Rosalía Casas, *La Formación de redes de conocimiento*, México: Anthropos/UNAM.
- TUNNERMANN, Carlos (2003). «Educación superior y desafíos del tercer milenio», conferencia pronunciada en el Coloquio Internacional sobre Educación Superior, Desarrollo y Globalización: Desafíos del Tercer Milenio, realizado en Zacatecas, Zac., en octubre.
- VILLA Lever, Lorenza (2003). «Las universidades tec-

nológicas: una nueva estrategia de las políticas de formación en México», en María Josefa Santos Corral (coord.), *Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología*, México: UNAM.

WALLERSTEIN, Immanuel (2001). *Conocer el Mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido*. México: Siglo XXI.

Internationalisation barriers and IaH at Latin American HEIs

TORGE FISCHER*
SÖREN KOEPPE**

Introduction

Since the 1990s globalisation has been ever more prominent affecting all areas of life and all corners of the world. The (higher) education sector is no exception. Internationalisation activities are usually perceived as the adequate response of higher education institutions to globalisation. Internationalisation therefore is a highly discussed field in higher education institutions throughout the world in the 21st century.

Yet, so far only little research has been conducted in this area with a special focus on Latin American universities. It is an interesting question however, why in Latin America, where universities have a long tradition, internationalisation has not progressed to the same extent as in Europe or countries with an Anglo-Saxon background. It seems likely that there are limiting factors or barriers hindering Latin American higher education institutions in their internationalisation process.

This article aims to shed some light on these important issues. It is based on research undertaken in Latin America in 2006 and consists of three parts: First, it identifies and analyses possible barriers to internationalisation of higher education institutions in Latin America. It then goes on to verify which ones of these can be generalised to Latin America

* School of Business, University of Aarhus.

** University of Rostock.

overall. Finally, based on these empirical results we then discuss possible solutions and actions to be taken.

The research process of this study followed a two-step approach. In the first research phase qualitative research with in-depth interviews with the people in charge of the internationalisation of the respective institutions was undertaken directly at the higher education institutions in order to get a profound understanding of the issues involved and in order to identify relevant barriers to internationalisation. The second research phase built on the results of the first research phase and used the responses to an online survey sent to all higher education institutions in Latin America in order to test the proposed barriers for their statistical significance.

As may be apparent already from above, this analysis concentrates on the institutional perspective of internationalisation. It gives insight into the problems and strategic options of higher education providers of the region. While Latin American governments can support the internationalisation of higher education financially, promote its implementation through policies, and facilitate it by international conventions, the implementation of concrete strategies is undertaken by the institution.

Providing intercultural competencies and establishing knowledge transfer are the basic goals of internationalisation of higher education. Yet, this can be achieved in different ways. Many initiatives in the Western world, especially programmes like Erasmus in the European Union, aim for this by increasing the number of students participating in mobility (programmes). Going on study abroad terms or undertaking a complete degree in a foreign setting educates the student to succeed in a previously unknown cultural and academic environment. The student has the ability to acquire the necessary skills of intercultural awareness and academic flexibility that their professional and private future may

demand of them. Yet, there are still universities with no international students at all. Some countries in this world send less than 0.1% (Unesco Institute of Statistics, 2006) of their student population on international programmes. Thus, many students worldwide are missing out on a major educational component. Neither do they appreciate the chance to live and study in a foreign country, nor do they have the possibility to interact with visiting students from other institutions.

What about these non-mobile students? This question leads many recent discussions on international education. Even after two decades of Erasmus, still over ninety percent of European students are not participating in study abroad and prognoses estimate that they never will (Teekens, 2006). If higher education commits to the task of preparing students for a globalised world, then it has to aspire reaching the entire student population. Nowadays, the concept of Internationalisation at Home (IaH) joins student mobility on the agenda of many conferences and scholarly debates. Instead of sending the student abroad to gain intercultural competencies, he is exposed to intercultural experiences at his home institution. The international dimension is figuratively coming to the student instead of him flying around the world in order to find it. Some argue that nothing can replace the experience of smell and feel, the everyday-life setting of study abroad and the disconnection from the home culture (Felbeck Chalou & Steglitz, 2003; Kedia & Cornwell, 1994). Advocates of IaH contest the existence of these ideal conditions in study abroad (Teekens, 2005; Caglar, 2006). In their view, information and communication technologies (ICT) connect study abroad students with their home cultures while they enable IaH to introduce foreign cultures on home turf by 'virtual mobility'.

After describing the basis and the aims of this paper and shortly introducing mobility and IaH as components

of internationalisation we can now turn to the results of the research.

Identification of barriers to internationalisation

The analysis of 46 in-depth interviews conducted with international directors of universities in 7 Latin American countries led to the identification of 9 relevant barriers to internationalisation which will be described in the following.

Underprivileged economic situation

"The principle limitation for our institution is the economic situation" (Emma Melchor, Universidad Autonoma de Nuevo Leon, Mexico). By far, the barrier of an underprivileged economic situation was mentioned most frequently and most manifestly among respondents from all countries. The responses made clear that studying abroad is nearly impossible for most of the Latin American student population. "If one of my students wants to go to a foreign institution, even if tuition fees are waived, during one month they spend as much money as the whole family earns in the entire summer" (Rocio Bastidas, Pontificia Universidad Catolica de Ecuador). One has to keep in mind that for Latin American students it is not only the cost of airfare they are struggling with, but considerably higher living costs in developed countries make each month abroad an expensive experience. Most students who actually commence a semester or year abroad have the financial support of scholarships. Hereby, outbound student mobility remains an activity for the academic and financial superior. Joanne van Empel (Universidad del Pacifico, Peru) points out that even for upper class students, study abroad remains a costly experience: "Although we are a private institution and our students mainly come from upper class families, money is still

a barrier. It is not as severe as in public institutions, where students can only go abroad with scholarships, but it also exists here."

This barrier has solely influence on outbound student mobility. It does not affect IaH or inbound student mobility directly. Yet, as most bilateral agreements assume balanced mobility, meaning the same number of outbound and inbound students, the limited possibilities of sending more students abroad, has an influence on the number of inbound mobility as well. As a consequence, IaH is touched in regards to the integration of international students in certain activities and the curriculum.

Low self-directed motivation of the student population

Apparently, as pointed out mainly in Mexico and Brazil, the motivation to participate in international programmes and activities is relatively low. Magda Bustos (Universidad de Guadalajara, Mexico) says: "A factor is the socio-economic situation of many students, who are studying and working at the same time, plus being integrated into a more intense family life, one which is different to Europeans or US-Americans." Strong family ties and a disbelief in the advantages of a study abroad term hinder many students from self initiatives towards an international experience. This notion is supported by the following response by Silvana Souza (Pontificia Universidade Catolica do Rio Grande do Sul, Brazil): "It is not part of our Brazilian culture to aim to go abroad. If the families don't support the idea of having their kids abroad, it won't happen. This can only change bottom up. When we are talking about it being trendy to study abroad, this is from a top down perspective. From the top we can argue that it will give you better opportunities, it will make you a better citizen. But they [the families] haven't felt this yet." These opinions were not shared by all respondents. The social background of students

is neither an easy task for analysis nor for judgement of university administration. However, we have to rely on the perceptions of the respondents. Their responses showed a high discrepancy, as some supported the opinions noted above, while others objected a low student motivation. A limiting relationship of motivation and student mobility was not shared by all interviewees, at the same time repetitive answers leave the possibility that it does have an effect.

The low motivation has its greatest effect on student exchange programmes, just like the first barrier of financial restraints. It further affects Internationalisation at Home activities, as low student motivation and confidence can influence the success of these activities.

Deficient support and inspiration by faculty and administration

Marcela Torino (Universidad Catolica Argentina) argues: "We have some professors who don't like it [internationalisation] at all." Affirming this statement, various responses indicate a problematic level of support by faculty and administration. Franco Osuna (Universidad Panamericana de Guadalajara, Mexico) for example points out: "There is a resistance among some professors. They fear internationalisation. This is due to lack of experience and knowledge of language." Apparently, internationalisation is on the agenda of top level administration like rectors and vice-chancellors, but apart from the international office, administrators are reluctant to take the processes and activities into every single department of the institution. Internationalisation is dependent on a high level of commitment and communication of every individual at the university. Joanne van Empel (Universidad del Pacifico, Peru) reports: "Professors don't share information. Many seem to work for their personal objectives instead of all working for the same objective, namely internationalisa-

tion." Administrators and faculty can ease the access of communication; can enhance the international outlook themselves by adapting their work to include a second or third language or by internationalising the content. If a university aims to internationalise successfully, it can only do so with the willingness of all its direct stakeholders: Administrators, professors and students. The responses received from some international relations directors indicate that some universities have difficulties implementing their programmes due to the deficient support from the rest of the administration and faculty. Raul Rodriguez (Universidad del Valle de Atemajac, Mexico) thinks: "They may see internationalisation as a threat." This threat can only derive from their personal missing international experience. To some extent, one can talk about a vicious cycle. The notion described above was shared by many, yet not all respondents. It became apparent in all countries of investigation.

This barrier mainly affects IaH initiatives, as its implementation takes part in all parts of the institution and requires support of all institutional members. To a minor extent, this barrier additionally decreases the likelihood of success of exchange programmes. Professors and staff have the ability to motivate students to commence an exchange and could initiate international contacts or attract sponsors for scholarships.

Incompetence in foreign languages

Emma Melchor (Universidad Autonoma de Nuevo Leon, Mexico): "The missing language proficiency limits our international programmes." Foreign language proficiency evidently is a strong favour for internationalisation. Multilingual students will find it easier to succeed in a foreign academic environment, will be able to choose from a higher variety of locations for their term abroad, and finally will have advantages in obtaining decent scholarships. Further, they will be

more likely to succeed in foreign language curricula and IaH activities. Magda Bustos (Universidad de Guadalajara, Mexico) describes the situation: "When looking at the difficulties of internationalisation, one has to regard the low language competencies." Many students in Latin America face missing possibilities to learn foreign languages. High schools offer languages only as voluntary courses, if at all. In most cases students will have to learn languages on their own behalf at private language schools, whose courses are costly. Clearly, the low proficiency of English and other languages is a barrier to commence a study abroad term in a country of different mother tongue. However, it goes even beyond this factor. In many interviews it became evident that the level of English among professors and administrators hinders the internationalisation of curricula and administrative procedures. Therefore, in many institutions it seems impossible to offer English programmes in the near future without personnel changes. Only very few respondents did not indicate foreign language proficiency to be a limitation.

As described, this barrier affects student exchanges and IaH. It hinders the entire internationalisation process, as language proficiency facilitates the adoption of foreign literature, the inclusion of international programmes and knowledge transfer in general

Low intra-regional interest

Intra-regional student mobility in Latin America is by far lower than in Europe. Nuria Alsina (Pontificia Universidad Catolica de Chile) describes the lack of interest for neighbouring countries: "They are not interested in going to Latin America. It is nothing special. [...] We have few students from Peru and Bolivia, but we have never sent students there. [...] They all want to go to Spain." Students have a high motivation to study abroad in Europe or North America, but are impassive about

experiencing academic life in another country of the region. Alex Markman (Instituto Tecnológico de Buenos Aires, Argentina) points towards the rivalry between some Latin American countries: "They hate us in the rest of South America, so why would students go there?" Several reasons can account for this phenomenon. First, a common linguistic background can have the effect that neighbouring countries are not considered foreign enough. Second, as Alex Markman argued, aversion among Latin American countries results in disinterest. Third, if study abroad is regarded to polish ones curriculum vitae, a term at a prestigious European or American institution can be more attractive. Fourth, and in our opinion the determining factor, incentives like the Erasmus fund are absent. At the same time as only few incentives are provided from the nation states and the institutional associations, demand from the student side seems to be marginal. However, as the European example demonstrates, student demand and interest augments decisively as soon as political directions are undertaken. The notion of low intra-regional interest has been shared by most respondents.

This barrier primarily affects exchange programmes. Low interest for neighbouring countries hinders the extension of exchange programmes among its institutions. At the same time, the low intra-regional interest decreases the possibility of Latin American institutions to incorporate international research projects or virtual activities as means of IaH within the region.

Country reputation

Respondents from few countries complained about limited inbound student mobility due to a negative reputation of the host country. Silvana Souza (Pontificia Universidade Catolica do Rio Grande do Sul, Brazil) explains: "Brazil is a tourist destination, but not known for its academic excellence. A developing

country is not a study destination for students from developed countries." Safety issues, corruption, poverty and else can lead to misperceptions and negative anticipations, limiting the demand for study abroad places in a certain country or region. Potential international students might judge the institutional academic value in its broader context and thereby be led by the general reputation of its nation rather than the institution. Jeanette Sampe (Pontificia Universidad Catolica de Peru) agrees: "In receiving students, the problem is the reputation of the country and safety issues." Joanne van Empel (Universidad del Pacifico, Peru) indicates a similar limitation: "As a barrier I see the political situation." These responses were only apparent in a few countries like Bolivia, Peru and Brazil. Other responses were opposing this notion.

This barrier affects student exchange programmes through the relative low inbound mobility. Thereby, places for outbound mobility are limited due to balanced contracts. Further, with negative country reputation it will be more difficult to attract international full degree students. As a side effect, this has a negative influence on IaH initiatives, because the student community on campus is proportionally less international.

Missing accreditation

"We are in need of more accreditation, so that our programmes are acknowledged to be of international level." (Emma Melchor, Universidad Autonoma de Nuevo Leon, Mexico) Many institutions are struggling with international accreditations. Without the support of respective accreditation networks and listings, they lack a certification of academic quality. Joanne van Empel (Universidad del Pacifico, Peru): "For incoming students the slow accreditation process here at the university and therefore the reputation plays a role." Study abroad students want to be able to transfer

credits earned at foreign institutions plus having a positive aspect in their learning record. This they can only acquire if the host institution can certify a certain level of quality through accreditations. Further, most institutions do not appear in international rankings, which can be especially important to attract full-time students, researchers and guest professors. Especially in the United States, ranking systems function as an important guide of reference, which Eduardo Guzman from ITESM Monterrey in Mexico uses as an example to point to the importance of accreditation and rankings. This barrier was repetitively mentioned but not supported by all respondents.

The consequences of this barrier are similar to the barrier of country reputation. It primarily affects inbound mobility in respect to exchanges and full degree students. Subsequently, IaH and outbound mobility are concerned as well.

Missing English curriculum

Paulo Fagundes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil) notes: "For attracting students, a major problem is that our programmes are solely in Portuguese language. We have to adapt our programmes to be more international." There is an ongoing debate (Teekens, 2006) among international educators whether institutions from non-English-speaking countries should or should not adapt their programmes to include English taught courses. Some (House, 2003; Kelm, 2003) argue that all programmes should solely be taught in English while others (Hernández-Campoy, 2001; Loughrin-Sacco, 2003; Paige & Kippa, 2006) claim native languages to be as relevant and that the linguistic heritage should be emphasised. Whatever one's political point of view might be, non-Spanish speakers will certainly be more willing to spend a study abroad term in Latin America when a decent number

of courses or even an entire programme is taught in English. Raul Rodriguez (Universidad del Valle de Atemajac, Mexico) agrees: "If our teachers were giving courses in English we could easily have twice as many international students." Further, in most cases, excellent guest professors prefer to teach in their native language. This represents a cyclic development with the commitment to English as a language of lectures being the first step in raising the quality of education. Next, higher quality attracts international students and researchers as well as programme and scholarship sponsors from the industry. Most respondents pointed to the importance of having English courses or programmes, while only some regarded it as a barrier. This is because they were implemented to varying degrees at different interviewed institutions.

This barrier primarily affects IaH and inbound mobility. Outbound mobility is only concerned by side-effects of this barrier, as English curriculum can result in higher English proficiency, which is another barrier.

Missing student accommodation

Insufficient housing possibilities represent a barrier to attract foreign students. Paulo Fagundes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil) remarks: "It is a problem that we have no university accommodation." Few study abroad students are willing to search for accommodation. The procedure of finding private housing can be complicated in a new surrounding. Universities can facilitate the study abroad term by providing on-campus residences. Yet, only few Latin American universities provide housing facilities. Further, experiencing the lifestyle in residences inhabited by both international and local students can enhance the integration process of foreign students. In Europe, North America, Australia and New Zealand, residences on campus are a standard asset of higher education institutions.

This last barrier affects the attractiveness of the institution for inbound student exchange. As a secondary effect it concerns IaH and outbound student mobility as well.

Generalisation of the barriers

Each of the nine different barriers described above resulted to be relevant for at least some of the higher education institutions interviewed. In order to generalise the barriers to higher education institutions all over Latin America it was necessary to quantitatively test those barriers on a larger scale. This was done with an online survey which created responses from 97 higher education institutions all over Latin America and had the results that are described below.

The survey clearly supported one main result from the first research phase, namely that the underprivileged financial situation of the student population is the dominating barrier. Nearly 80% of the respondents (strongly) agreed that this was a barrier to the internationalisation of their institution.

Three more categories proved to be statistically significant barriers: Low intra-regional interest, low language proficiency and missing English curricula. The remaining five barriers seem to be of high importance to individual or even several institutions or countries but are not generalisable and therefore cannot be regarded as representative for the entire region.

A further outcome of the survey was that institutions with a high fee level have the highest mobility statistics. Since these institutions are likely to have students mainly from a privileged financial background this fits well with the result of the dominating barrier described above. With respect to countries Mexico and Chile turned out to hold a leading position in mobility terms (though low compared to Europe) and Brazil is the one with the lowest mobility numbers of the bigger countries.

Discussion

The analysis presented four barriers that are perceived to be predominantly relevant in limiting the internationalisation progress. The underprivileged financial situation of the student population holds a dominant role, while low intra-regional interest, low language proficiency and missing English curricula still have a significant, region-wide influence on student mobility and IaH. In the following we will take a look on their implications. It will be debated on why the concept of internationalisation at home (IaH) suits these circumstances. The discussion will also touch on how IaH and student mobility programs are interdependent.

Weaknesses of Latin American higher education

Primarily, the barriers represent weaknesses of Latin American higher education institutions in regards to their internationalisation objectives. They affect two main categories of internationalisation: student exchange programmes and IaH. The dominant barrier, the underprivileged financial situation of the student population possesses a special character, since it lies not within the institutional capability to take a direct influence on this barrier. Universities surely are part of the society and in a long-term perspective act inside this society as knowledge generators and thereby stimulate the economy. However, it would be unreasonable to argue, universities can directly change this special context. Therefore, and to clarify the difference to the other barriers, one can regard the financial background as a given and unchangeable condition. The next barrier, low intra-regional interest, holds a different quality. While it is also strongly shaped by factors outside of the university's sphere of influence (like media, traditional and cultural connections, as well as political considerations), it can also be affected by internal programs. Further, low intra-regional interest is characterised by an

"I want" attitude, in comparison to an "I can" situation as it is with financial restraints. In other words, it is a motivational barrier, and universities therefore have the power to motivate in the same way they would have the power to contest the financial barrier, if they had infinite monetary sources to convert into scholarships. The next barrier, low language proficiency, cannot be decreased by motivational means. Nevertheless, universities can take direct influence on this barrier with different policies and internal changes. As educational institutions, it lies within their core capability to enhance multi-linguistic competence among faculty and students. Further, with the possibility of altering admission criteria they can direct the secondary school system to integrate language education and to increase this emphasis. The third possible mean to overcome linguistic deficits already represents the fourth internationalisation barrier: missing English curricula. This barrier has two implications. First, Latin American students fail to benefit from its positive consequences, namely English proficiency and additional academic literature. Second, foreign non-Spanish speaking students cannot participate in exchange programs, resulting in lower inbound mobility and a drawback for IaH initiatives. Again, it lies within the institutional capability to alter existing programs and to create new ones to include English curricula. Depending on the resources of an institution, especially English speaking faculty, this is a short or long term process of implementation.

Now, that we highlighted the four barriers of our previous analysis and demonstrated some of their characteristics, we will proceed with explaining how they link to a further implementation of Internationalisation at Home (IaH). The fundamental principle of IaH is to bring the international dimension of education to the student, instead of sending the student to gain it abroad. The idea was born as a result of stagnating stu-

dent mobility within Europe, where, despite numerous exchange initiatives with financial and organisational support, the 10% target could not be reached. 90% of European students never study outside their home institution and accordingly never accomplish international experiences, like exchange students do, unless they are given the possibility of acquiring these experiences on their home campus. Latin American outbound student mobility is just below 1% and hence 9% underneath the European level. As described above, Latin American institutions can influence the three minor barriers to their favour, yet it is not likely that this will cause a significant increase of mobility, as the European example has shown. The dominant barrier of financial restraints has a high impact on the exchange programs and it can only be diminished in the long term and in concurrence with the general economic development of the region. Therefore, IaH embodies a chance to reach an additional 99% of students and to provide them with international experiences. As in Europe, where the stagnation of mobility programs caused rethinking, Latin American institutions can concentrate on different means of internationalisation and combine their efforts on exchange programs with international curricula and other activities at home. IaH has positive characteristics that match the internationalisation barriers in Latin America. Especially the dominating barrier of financial background is not affecting IaH strategies. No increase in student's personal spending is necessary, since all activities are integrated in the regular curriculum or in on-campus activities. IaH further represents a direct stimulus that can result in a decrease of the barriers. Due to the additional educational content, students can achieve new competencies that lead to a raised interest in other countries within the region. Further, curricula in English or other languages and language courses provide higher foreign language proficiency. IaH thus

is not only an alternative strategy; it is an interaction scheme with traditional programs and can lead to higher student mobility.

This leaves unanswered how IaH affects the peculiarities of the Latin American educational map apart from the internationalisation barriers. The peril of brain drain causes ambiguity about whether outbound international students are a positive aspect of international education. Brain drain happens when high potential students start their careers abroad after completion of their degree. The other side of the theory are returning international full degree students that have a positive effect, since they increase knowledge transfer from developed countries. If the effect of brain drain is higher than the positive effect of knowledge transfer, the region is losing intelligence capacity through sending international full degree students abroad. Accordingly, the importance lies in the relation of returning students to students remaining in the host country. IaH can have a double effect in this matter. First, through increased language proficiency and intercultural skills, students are more likely to commence an international program, both exchange and full degree (van Schijndel & van der Wende, 2000). While this would affect the total number of outbound international students, supposedly it would not alter the relation of returning students. Second, the increased internationality of the home institution and the greater demand for faculty with international background can have an influence on students causing them to return. However, we believe this influence to be marginal. The decisive influence can only derive from the local industry that is able to attract international students with good employment in terms of salary and position, as well as from national policies that facilitate contact between them. In our opinion, higher education institutions are not primary agents against the peril of brain drain. Nevertheless, as research and teaching

centres they have a natural interest in having the best brains either working for themselves or for the industry in close reach. Therefore, it is important to point out that IaH and exchange programs do not augment brain drain, even if they have an increasing effect on outbound international full degree students.

The first research phase suggested nine internationalisation barriers. These equally affected IaH, outbound and inbound mobility. The perceptions of interviewees could not be fully supported for all barriers during research phase two, where the online survey identified four out of the previous nine barriers to be statistically significant. These four barriers affect primarily student mobility, only the barrier of missing English curriculum, which is not the dominating one, has a greater influence on IaH than on exchange programmes. Consequently, higher education institutions in Latin America could battle the four barriers as described above. However, a shift of focus from traditional mobility programmes towards an integration of more IaH initiatives might have a greater effect, as barriers are bypassed rather than challenged. Due to the interdependence of both internationalisation categories, which we will discuss below, a combination of both strategies may be unavoidable.

Interdependencies of student mobility and IaH

An implementation of IaH does not only cause the entire student population to gain intercultural competencies, it has further consequences. As previously described, the adoption of English (or other languages) in parts of the curriculum has direct influences on language proficiency. Further, it can stimulate inbound student and faculty mobility by complying with the demand for non-Spanish tuition. The increase of inbound mobility enlarges the international community on campus and through well organised integration contributes to IaH. Another example for cyclic or spiral dependencies is the

observation that IaH leads to an increase of outbound student mobility (van Schijndel & van der Wende, 2000), and returning students have an inspiring effect on IaH when using and sharing their experiences. We believe that well implemented IaH has consequences on numerous aspects of the academic development and personal career options of every single student. It can affect

- Personal relationship to foreign community members
- Personal relationship to study abroad students
- Personal relationship to virtual international friends
- Choice of elective courses
- Choice of dissertation topics
- Choice of master programmes
- Knowledge transfer between the institution and its community
- Career decisions.

In our opinion, study abroad and IaH are two players of the same team. The prerequisite of a truly intercultural learning process is an institution that supports both ways and regards them as complementing aspects of the same goal.

Reasonable doubts

The scepticism if developing countries will possibly ever economically catch up with developed countries can be mirrored by the internationalisation process. With a suboptimal outset, limited resources and unchangeable dependencies, most underdeveloped countries fail to close the gap. Will this reality be the forecast for Latin American institutions when they attempt to implement IaH? While we argued above that IaH represents a chance for Latin America, we acknowledge imperfect conditions. While most European institutions start off

their IaH operation with a well functioning student mobility programme and an international outlook in parts of the curriculum, Latin American institutions on average have less than 1% of international students on campus and hardly any international faculty. As demonstrated above, the integration of the existent international cooperation into IaH can be vital and represents the core, around which additional programmes and activities are implemented. International mobility programmes and IaH are interconnected and interdependent. Therefore, it is unlikely that IaH will succeed without any active mobility programmes, at least of an inbound category.

Another problematic condition is the language proficiency barrier. We explicated above how IaH can positively affect this barrier. Yet, the optimal starting age for language education is in primary and secondary education. Further, universities cannot act primarily as language teaching institutions, since their academic focus and level differs from general education. Consequently, the greater transformation in order to overcome this barrier is happening outside of tertiary education. While universities can take an influence on primary and secondary education by changing admission criteria and through advice to national ministries, it lies outside their direct power to cause change. Several Latin American universities run their own high-school systems. These institutions have a greater influence and, in most cases, they already take this advantage by providing extensive linguistic education.

Conclusion

¿De donde son? asks the taxi driver after pulling on the main street from Aeropuerto Internacional Mariscal Sucre to the city centre of Quito. The word *Alemania* puts a smile on his face and starts an emotional conversation about football. The 2006 world cup is the only

thing he knows about Germany. *¡Está muy lejos!* are his final words. It is far away!

Is it really so far away? For the Ecuadorian taxi driver it will most probably remain this way. He is and will always be what Jorris (2006) describes as a "local". Everything inside Quito city limits is very close and everything else is very far away. But we doubt that all Latin Americans are "locals". Certainly, the majority is restricted to their local boundaries due to the barriers demonstrated in this article. These restrictions result in the binary world concept of close and far away. International education has the potential to transform this concept into an amalgamation of close and far away. Even though geographical distances remain unchanged, knowledge and intercultural awareness causes people to rethink the cognitive distance. Is Germany not worth knowing more about it than being the world cup hosting nation? And what do you know about Ecuador? Traditional internationalisation enabled few mobile students to discover a foreign nation and academic system. They had the greatest time of their lives. Internationalisation at Home (IaH) can provide all students with international experiences and knowledge about many nations and cultures. One can argue for and against the depth of these experiences, but we strongly believe that IaH decreases the cognitive distance between cultures, and that is what it is all about. Through traditional programmes, the international experience took place in the host institution, far away. We believe that IaH revolutionises international education by moving the action on home turf. It is not far away, it takes place right in the middle of students, staff and community.

This article has identified the perceptions of institutional members of Latin American higher education on barriers to internationalisation and has shown which of these barriers can be generalised to the entire region. We have further discussed the implications of

the barriers and that they affect mobility programmes to a higher degree than Internationalisation at Home initiatives. Our conclusion is that IaH is a favourable strategy under the researched conditions. Whether one agrees with this conclusion or not, the data from this research can contribute to the internationalisation efforts of Latin American institutions, as they can compare their judgement on barriers with the general Latin American perception on the subject. Finally, the discussion has revealed that universities in Latin America can take an influence on the impact of the barriers. Besides the economic background of their students, they derive from a changeable context. Taking an influence on the institutional and international context and thereby changing it to a more positive framework for the internationalisation process should be on the agenda of Latin American universities.

References

- CAGLAR, A. (2006). "Transdisciplinarity and transnationalism: challenges to internationalisation at home", in H. Teekens, *Internationalisation at home: a global perspective*. Rotterdam: Nuffic.
- FELBECK CHALOU, K. & STEGLITZ, I. E. (2003). "High quality study abroad programming: the role of the central study abroad office", in G. T. M. Hult & E. C. Lashbrooke (Eds.) (2003). *Study abroad: perspectives and experiences from business schools*. Amsterdam: Elsevier Science.
- HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M. (2001). "Review" [Review of the book *The politics of language in the Spanish-speaking world* by C. Mar-Molinero], in *International Journal of Applied Linguistics*, 11 (2), 276-282.
- HOUSE, J. (2003). "English as a lingua franca: a threat to multilingualism?", in *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4): 556-578.
- JORRIS, M. (2006): "IaH: a quality tool for change and institutional management", in H. Teekens, *Internationalisation at Home: a global perspective*. Rotterdam: Nuffic.
- KEDIA, B. L. & CORNWELL, T. B. (1994). "Mission based strategies for internationalizing U.S. business schools", in M. C. Gibbs, *Internationalizing the business curriculum*. New York: International Business Press.
- KELM, O. (2003). "The role of foreign language instruction and proficiency as related to study abroad programs in business", in G. T. M. Hult & E. C. Lashbrooke, (Eds.) (2003): *Study abroad: perspectives and experiences from business schools*. Amsterdam: Elsevier Science.
- LOUGHRIN-SACCO, S. J. & EARWICKER, D. P. (2003). "Thinking outside the box: study abroad in the target language at business schools overseas", In G.T.M. Hult & E.C. Lashbrooke, (Eds.), *Study abroad: perspectives and experiences from business schools*. Amsterdam: Elsevier Science.
- PAIGE, R. M. & KIPPE, S. (2006): "Curriculum transformation in study abroad: the maximizing study abroad guides", in H. Teekens, *internationalisation at home: a global perspective*. Rotterdam: Nuffic.
- TEEKENS, H. (2005). *Internationalization at home: a background paper*. Rotterdam, Nuffic. Retrieved 30.09.2006 from <http://www.nuffic.nl/pdf/netwerk/background-paper-iah.pdf>.
- TEEKENS, H. (2006). *Internationalisation at Home: a global perspective*. Rotterdam: Nuffic.
- UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (2006). "Educational statistics". retrieved 25.08.2006 from stats.uis.unesco.org/ReportFolders/ReportFolders.aspx.
- VAN SCHIJNDEL, J. & VAN DER WENDE, M. (2000). "Beyond the 10%". in *EAIE Forum*, Summer 2000, Retrieved 05.12.2006 from www.eaie.org/pdf/10percent.asp.

La movilidad internacional y el desarrollo de la perspectiva transcultural y las habilidades cognoscitivas

ROSARIO HERNÁNDEZ*

Resumen

En este trabajo se describen las habilidades académicas y cognoscitivas desarrolladas por un grupo de estudiantes universitarios que participaron en programas de movilidad estudiantil. La presente investigación es relevante porque ofrece evidencia del impacto que tuvo en los participantes el hecho de haber estudiado en el extranjero como parte de su formación universitaria. En los resultados destacan tres aspectos relacionados con la vida académica de los participantes: la capacidad de identificar las diferencias de los sistemas de educación superior de sus universidades de adscripción y sus universidades anfitrionas, el desarrollo de una perspectiva transcultural en su área académica, y un impacto determinante en la dirección definitiva de sus respectivas carreras académicas o profesionales.

Introducción

Las investigaciones que reportan los impactos de los estudios en el extranjero, generalmente enfatizan los impactos lingüísticos y los efectos culturales de dicha experiencia, por lo que no sorprende encontrar muy poca literatura acerca de sus beneficios académicos. Oppen, Teichler y Carlson (1990) sostienen que la razón por la que existen muy pocos

* Profesora e investigadora adscrita al Centro Universitario de los Valles, Universidad de Guadalajara, México.

estudios enfocados en la cuestión académica es porque desde el punto de vista de los participantes, la inmersión en el ambiente lingüístico y cultural del país anfitrión es el motivo principal para realizar una estadía en el extranjero. Los casos de los participantes del estudio que se presenta en este artículo no son la excepción. Ellos manifestaron que el desarrollo de su competencia lingüística en español y la necesidad de tener una experiencia de inmersión en el contexto mexicano para conocer más de la cultura y de la gente de México fueron las razones principales que los motivaron a estudiar en este país. Sólo algunos participantes declararon, además de las razones anteriores, motivos de carácter académico. No obstante, aunque están poco documentados los impactos y las habilidades académicas desarrolladas por este tipo de estancias, éstos son parte importante del proceso de estudiar y vivir en un contexto diferente del nativo. Razón por la cual decidí describir detalladamente en este artículo las habilidades académicas desarrolladas por doce estudiantes norteamericanos inscritos en la Universidad de Nuevo México que participaron en programas de movilidad en seis diferentes universidades mexicanas.

El diseño de investigación utilizado fue el estudio de caso con enfoque cualitativo, la muestra utilizada fue intencional y basada en criterios, participaron doce estudiantes y los criterios de selección fueron que hubieran estudiado en universidades mexicanas por un semestre o año escolar, que fueran competentes en idioma español, y que los cursos que tomaron en las diferentes universidades mexicanas se les hayan acreditado en su universidad de adscripción, esto es, en la Universidad de Nuevo México.

Se decidió utilizar el enfoque del estudio de caso porque, de acuerdo con Merriam (1998), permite obtener una descripción holística y un análisis intensivo de una unidad de estudio o fenómeno. (En esta

investigación el fenómeno estudiado son las estancias académicas de los participantes.) La técnica de recolección de información más utilizada fue la entrevista en varios formatos. Se inició con una primera ronda de entrevistas abiertas, seguida por otra ronda con preguntas más estructuradas, y se terminó con una entrevista focal grupal. En ésta última los participantes tuvieron la oportunidad de conocer los resultados preliminares del estudio y hacer una última retroalimentación sobre su experiencia académica en el extranjero. De acuerdo con varios autores (Kvale, 1996; Holstein y Gubrium, 1995), el uso de varios formatos de entrevistas en investigación cualitativa tiene diferentes propósitos: un formato abierto da a los participantes más flexibilidad para expresarse libremente, y un formato más estructurado busca información específica sobre un tema. En adición a lo anterior, se revisó constantemente la literatura que ayudara a determinar las categorías que emergían del análisis de las entrevistas. Es importante recordar que en investigaciones de enfoque cualitativo el diseño es emergente (Flick, 1998; Lincoln y Gubba, 1985; Lofland & Lofland, 1995; Mason, 1996), por lo cual el investigador va ajustando su trabajo a lo que está surgiendo de la información recabada. También se redactó un diario de investigación, el cual sirvió como recurso para la reflexión durante todo el proceso del estudio.

Es importante mencionar que a partir del proceso dialéctico de analizar la información contenida en las entrevistas y revisar la literatura relevante, se adoptó el modelo desarrollado por Josef Mestenhauser (1998) para analizar los impactos académicos reportados por los participantes. De acuerdo con este autor, existe una serie de habilidades intelectuales y cognoscitivas que se desarrollan más cuando se está expuesto a un contexto cultural y académico diferente del nativo. Es importante señalar que, aunque Mestenhauser identi-

fica quince habilidades cognoscitivas en su modelo, en esta investigación sólo se describen las que fueron más significativas para los doce participantes de este estudio, derivadas del análisis de sus testimonios.

La habilidad de identificar las diferencias

De acuerdo con Mestenhauser (1998), la primera habilidad cognoscitiva que se desarrolla cuando se vive y estudia en el extranjero es la de reconocer las diferencias y saber cómo manejarlas. Según ese autor, "éste es el primer paso para la reestructuración del propio patrón de pensamiento" (p. 3). Gacel (2001) por su parte, en relación con la contribución de las estadías en el extranjero, asevera que "la ganancia real para los estudiantes se encuentra en su exposición a una nueva estructura conceptual [...], lo que fomenta tanto el crecimiento intelectual como personal" (p. 138).

El primer aspecto que los participantes identificaron en su estadía académica fue la diferencia entre los planes de estudio y la estructura curricular de las universidades mexicanas y las universidades americanas. Lisa, que estudió en el Tecnológico de Monterrey, *campus* Querétaro, comentó al respecto:

Aquí en los Estados Unidos todo es por créditos y todos los estudiantes están regados en los diferentes departamentos, dependiendo cuál sea tu *major* (concentración); si yo quiero tomar una clase en otro departamento, lo puedo hacer sin ningún problema. Pero en México todo es diferente; los mexicanos se juntan por carreras, eso tiene que ver en cómo están organizadas las universidades mexicanas y los requisitos que tienen allá. Aquí tenemos más libertad de tomar las clases que queremos llevar. (Primera entrevista.)

La observación de Lisa tiene que ver con la flexibilidad curricular que existe en las universidades

y colegios americanos, en los que, una vez que los estudiantes cumplen con los créditos necesarios para completar su *major* (concentración de estudios en un área académica), tienen entera libertad para tomar los cursos que deseen en los diferentes departamentos académicos. Si bien es cierto que en el comentario anterior se nota el aprecio de Lisa por la flexibilidad curricular que existe en el sistema educativo americano, en el siguiente testimonio encontramos un punto de vista diferente:

En México encontré que en la carrera elegida todos llevan las mismas materias por todos los años, y en los Estados Unidos no es así. Además encontré que las personas que están inscritas en una carrera permanecen juntas hasta que terminan, lo que les permite conocerse mejor y trabajar en equipos. Aquí en los Estados Unidos es muy diferente, todo es por créditos y si estás en una clase de doscientas personas tú no conoces a nadie [...]. A mí me gustó el sistema mexicano porque encontré que cada persona necesita tener su definición de su carrera y de lo que quiere hacer en la vida antes de entrar a la universidad. (Katy, primera entrevista.)

Según la propia Katy, al terminar su *college* muchos estudiantes no están seguros de lo que quieren estudiar; uno de los motivos por el cual le gustaron más sus clases en México fue porque cada uno de los cursos que tomó contribuyó a su concentración académica. Fernando, quien estudió cursos de negocios internacionales en el Tecnológico de Monterrey, *campus* Estado de México, con respecto a la cuestión curricular dijo:

Si tú quieres estudiar comercio internacional aquí en los Estados Unidos, puedes hacerlo, pero es hasta los dos últimos años cuando se toman la mayoría de las clases que cuentan para tu *major*. En cambio, en México todas

las clases que tomé eran en mi área de especialidad académica, tomé Publicidad, Comercio Internacional y finanzas; todas estas clases me ayudaron muchísimo, más que las clases que tomé aquí en los Estados Unidos. (segunda entrevista.)

En este punto es conveniente aclarar que los sistemas de educación superior de México y de Estados Unidos son producto de sus propios desarrollos históricos, por lo cual responden a principios filosóficos diferentes y al proyecto de nación en marcha de cada país (Gill y Álvarez, 1995). Marmolejo y León (2001), al comparar ambos sistemas educativos, afirman que la educación en México es percibida como un bien social alrededor del cual gira la definición de carreras profesionales y su currícula; que el estudiante es considerado como un elemento esencial para el desarrollo económico y social del país, y que se piensa que lo que es bueno para la sociedad será en consecuencia bueno para el estudiante. En cambio, en Estados Unidos se asume que la educación es un bien individual que beneficia a la sociedad; además, el estudiante es percibido como el consumidor de un servicio educativo. En este contexto, según Marmolejo y León (2001), “es entendible que exista un alto grado de rigidez en los programas de licenciatura en México y un marcado énfasis en la formación profesionalizante, lo que deja un margen mínimo para la formación de cursos de educación general” (p. 5). En cambio, en Estados Unidos se asume que “un componente fundamental de la formación académica debe estar integrado por contenidos de educación general” (p. 5), razón por la cual los estudiantes norteamericanos tienen un alto grado de flexibilidad para seleccionar sus materias y concentraciones profesionales.

Las instituciones de educación superior en México ofrecen programas de cuatro a cinco años orientados a la obtención de una licenciatura, previa terminación

de un servicio social, la elaboración de una tesis y la presentación de un examen profesional. En Estados Unidos, por otra parte, los colegios y universidades ofrecen programas de cuatro años para obtener un grado conocido como *baccalaureate*, el cual se logra cuando se ha acumulado un determinado número de créditos académicos, que por lo general suele ser menor que el requerido por las licenciaturas mexicanas.

Al comparar los dos sistemas, no es sorprendente que a varios de los participantes les pareciera más elevado el nivel académico de las universidades mexicanas que el de la Universidad de Nuevo México, Estados Unidos, institución a la cual estaban adscritos éstos. Los participantes se encontraban o bien iniciando o terminando su segundo año de *college* cuando decidieron ir a México, y los cursos a los que asistieron en las universidades mexicanas, en muchos de los casos, eran más parecidos a los que se imparten en las escuelas profesionales en las universidades americanas que a los del nivel de pregrado (*undergraduate*). Esto dos de los participantes: “La clase de Literatura Latinoamericana en México fue muy diferente a una de nivel 301 de las que dan aquí, porque en México había más que leer, de comprender y de hacer” (Víctor, segunda entrevista); Joe, por su parte, dijo: “Me gustó mucho estudiar en México, aunque fue mucho más difícil que estudiar en los Estados Unidos. Primero porque todas las materias eran en español e invertía mayor tiempo, y segundo porque tenía más tareas que hacer y más lecturas para leer” (primera entrevista).

Otro impacto reportado por los participantes fue una orientación más marcada hacia el trabajo grupal en las universidades mexicanas a las que asistieron. Todos los participantes manifestaron haber elaborado y presentado trabajos en equipo, situación a la que no estaban muy acostumbrados ya que, de acuerdo con sus propios comentarios, su trabajo académico en la Universidad de

Nuevo México es más individual que grupal. Samantha, por ejemplo, manifestó lo siguiente cuando le pregunté sobre las habilidades académicas adquiridas durante su estancia México:

Una habilidad desarrollada fue la de poder trabajar más en grupos. En las clases con los estudiantes mexicanos siempre se trabaja más en equipos que aquí. Al principio no me gustó, porque yo estaba acostumbrada a trabajar sola [...] pero, especialmente en mi clase de Valores Socioculturales, tuvimos que hacer un proyecto acerca de la política de Guatemala, y cada uno tuvo que hacer su parte. Yo tenía miedo, porque pensé “¡Ay, todos no van a hacer su parte! ¡Yo voy a tener que hacer mucho!”. Pero no fue así, y me di cuenta que aunque tengan una manera diferente de hacer el trabajo, todos lo hicieron. Aprendí que no hay una sola manera de hacer las cosas. Al final, cuando hicimos la presentación, todo salió bien. (Segunda entrevista.)

Actualmente, Samantha estudia en la Escuela de Derecho; aunque el trabajo es más individual, ella pertenece a un grupo de estudio y en una entrevista comentó que se siente muy bien estudiando en equipo. Lisa, quien estudió en el Tecnológico de Monterrey, *campus* Querétaro, declaró al respecto:

En el Tec de Monterrey se tiene la costumbre de trabajar mucho en equipo, y me gustó mucho hacer trabajos grupales. Aunque a veces yo pensaba que no iba a funcionar porque tenía que depender de otra gente, no fue así, y aprendí mucho. Ahora veo el valor del trabajo en equipo y tengo más aprecio de esta forma colectiva de hacer actividades. Se aprende mucho de otras perspectivas cuando se trabaja en equipo. Si un estudiante es débil en un área y el otro es fuerte en esa área, entonces uno va ayudando al otro, y eso me gustó mucho. (Segunda entrevista.)

Los testimonios anteriores de alguna manera reflejan los principios filosóficos de la educación en ambos países. En México, la educación es considerada un bien social; en cambio, en Estados Unidos es apreciada como un bien individual. Desde esta perspectiva, no es sorprendente que en las prácticas académicas de los estudiantes norteamericanos se haga énfasis en el trabajo individual y en México se promueva el trabajo colectivo. No es mi intención hacer una distinción maniquea y que el lector piense que en México sólo se trabaja en equipo y no hay trabajo individual, por supuesto que hay una fuerte carga de trabajo individual y cada estudiante mexicano tiene que cumplir, en lo individual, con los requerimientos de cada uno de sus cursos. Sin embargo, presentar trabajos grupales es una práctica muy común en los niveles de educación media y superior. Katy estudió en la Universidad Autónoma de Guadalajara y sobre este tema afirmó: “Los estudiantes en México saben cómo trabajar en un grupo y hacer trabajos profesionales, y también hacen trabajos individuales” (primera entrevista). En el caso de las universidades americanas, los estudiantes también realizan trabajos grupales, pero esto no es tan común como en las universidades mexicanas.

Lo relevante de la experiencia descrita por los participantes fue que, de alguna manera, rompieron con ciertos estereotipos y supuestos. En primer lugar, estudiar en México no fue para ellos más sencillo que estudiar en su propio país; esa experiencia fue un desafío para todos. Por otro lado, les dio mucha satisfacción colaborar con sus compañeros mexicanos en trabajos colectivos y comprobar que, a pesar de sus resistencias iniciales, los realizaron adecuadamente, al mismo tiempo que apreciaban estar expuestos a formas de trabajo diferentes de las que estaban acostumbrados.

El desarrollo de una perspectiva transcultural en el área académica

El hecho de haber realizado diferentes cursos en las universidades mexicanas en las que hicieron sus estancias académicas propició que los participantes desarrollaran una perspectiva transcultural en sus áreas de concentración. Perspectiva que hubiera sido más difícil adquirir estudiando en su propio país. La obtención de una perspectiva transcultural o intercultural se logra después de un proceso que se facilita cuando se vive y estudia en un contexto diferente. Mestenhauser (1998b) sostiene que el reconocer las diferencias nos lleva a reestructurar un patrón de pensamiento que está delimitado culturalmente, esto a su vez está relacionado con la comprensión de las perspectivas *emic* y *etic*. Esta aptitud o habilidad cognoscitiva es esencial para el desarrollo del pensamiento comparativo. Según el propio Mestenhauser, la perspectiva *etic* es el punto de entrada a una cultura diferente y se caracteriza por el uso de un marco de referencia cognoscitivo desde fuera de la cultura. Por otra parte, la perspectiva *emic* usa el marco de referencia cognoscitivo del interior de una cultura hacia fuera. Las dos aptitudes son necesarias, y aunque el conocimiento que se obtiene desde una u otra perspectiva es diferente, ambos son válidos. La capacidad de moverse de una perspectiva a otra de una manera simultánea, permite desarrollar otra aptitud intelectual, conocida como "habilidad de hacer cambios cognoscitivos". Los testimonios siguientes demuestran la comprensión de las perspectivas *etic* y *emic* en el campo de estudio o áreas académicas de los participantes, las cuales les ayudaron a desarrollar una perspectiva transcultural en sus campos de estudios:

Yo siempre vi la historia de México desde un cierto punto que era bien diferente al que adquirí en Guadalajara. Mis bisabuelos eran de México y perdieron todo en la Revo-

lución. Mi familia siempre decía "Ay, la Revolución nos quitó todo, nos hizo daño", y yo siempre tuve este punto de vista. Pero cuando me fui a México y leí *Los de abajo*, de Mariano Azuela, y mi maestro de Antropología nos enseñó lo de la lucha de clases entre pobres y ricos [...], todo eso me dio otra perspectiva para analizar la historia. Mis bisabuelos eran hacendados en México en tiempo de la Revolución Mexicana, y ésta les quitó todo: perdieron la casa, la tierra, todo el dinero y tuvieron que mudarse a El Paso. Estando ahí se volvieron americanos, porque cuando llegaron a los Estados Unidos mantuvieron el idioma entre ellos, pero afuera, cuando estaban hablando, incluso con otros mexicanos, siempre hablaban en inglés. Pancho Villa para nosotros no era un héroe, para nada. Pero cuando me fui a México y leí todo lo que hizo, me di cuenta que no era el diablo, pero sobre todo me hizo cuestionar a mis papás y mis abuelos y todo lo que me han enseñado desde niña, porque éste no era el único punto de vista, no era la ley, aunque así me la presentaron. [...] Cuando me fui a México, me di cuenta que ésa no era la única manera de ver la historia de México. Mi experiencia me hizo pensar de una manera más crítica, me hizo abrir más puertas de mi mente para aprender más de este punto de vista. (Marisol, segunda entrevista.)

En el testimonio de Marisol se puede apreciar el impacto que sus estudios en México tuvieron en relación con su perspectiva de la historia de México, específicamente de la Revolución Mexicana. Ella fue capaz de entender la perspectiva *etic*, transmitida por su familia, y la perspectiva *emic*, difundida en sus clases en México. Sus bisabuelos, por ser parte de esa clase privilegiada de hacendados terratenientes, perdieron sus tierras cuando estalló el movimiento armado de 1910 en México; para ellos, ésta no fue una revolución social que les dio "tierra y libertad", sino que les quitó sus tierras para repartirlas a los campesinos. Fue necesario que Marisol viviera y estudiara en México, para

que conociera la otra cara de la historia, la versión *emic*, la interna de la cultura mexicana, y descubriera no sólo el profundo contenido agrario que tuvo la Revolución, sino los motivos por los cuales su propia familia no vio este movimiento armado como benéfico para ellos.

Al preguntarle a Nadine, participante con doble concentración —en estudios de América Latina y español—, sobre el impacto que tuvieron sus clases en la Universidad de Guadalajara en su área de especialidad, comentó:

[...] un curso que me afectó mucho fue el de Historia Sociopolítica de América Latina. Este curso me gustó mucho porque, aunque yo había tomado cursos parecidos aquí en los Estados Unidos, que supuestamente se trataban de los mismos temas de la historia de América Latina, me di cuenta que los maestros en Guadalajara nos daban lecturas de autores a los que yo jamás había sido expuesta aquí en los Estados Unidos. Aquí nos dan mucha teoría, pero todos los académicos son norteamericanos, canadienses o franceses, y me fijé que en los Estados Unidos no se enfocan bastante con autores y fuentes realmente latinoamericanos. En la Universidad de Guadalajara tuve la oportunidad de leer *Las venas abiertas de América Latina*, de Eduardo Galeano, quien hace las críticas más fuertes de la política exterior de los Estados Unidos. El profesor además tenía mucha experiencia en movimientos sociales en América Latina y nos daba una historia a través de los ojos latinoamericanos. (Primera entrevista.)

Samantha, quien estudió también en Guadalajara, pero en la Universidad Autónoma, al preguntarle del impacto que tuvieron sus clases en México en su desarrollo académico, habló sobre su clase de Valores Socioculturales, afirmando lo siguiente: "La clase de Valores Socioculturales me dio la oportunidad de ver

cómo otras personas ven a mi país" (primera entrevista). Ella y los demás participantes de este estudio no sólo obtuvieron la perspectiva *emic* de los mexicanos con respecto a Estados Unidos y su pueblo en sus clases, sino fuera de su contexto académico en sus interacciones con sus amigos mexicanos. Mestenhauser (1998) sostiene que "el aprendizaje acerca de la sociedad propia a través de la percepción de los demás equivale a poner el conocimiento adquirido de manera implícita e inconscientemente en el mismo rango de la capacidad cognoscitiva, pues redundando generalmente —aunque no siempre— en un enriquecimiento, una amplitud y una expansión del conocimiento de nosotros mismos" (p. 5). Si relacionamos esta habilidad cognoscitiva de la comprensión de la perspectiva *emic* y *etic* con el modelo de la sensibilidad intercultural de M. Bennett (1993), nos daremos cuenta de que el desarrollo de esas capacidades cognoscitivas es indispensable para el aumento de la sensibilidad intercultural y su consecuente evolución del etnocentrismo al etnorrelativismo.

Samantha misma, al hablar de su clase de Español Académico, expresó que "La diferencia de tomar una clase de Español Académico en México que en los Estados Unidos es que se obtiene una perspectiva diferente, ya que se aprende a conocer el estilo mexicano y saber cómo se escriben los ensayos en México" (segunda entrevista). En relación con el área de literatura, comentando sobre sus clases en México, Lisa manifestó:

Aquí en Universidad de Nuevo México tienes buenas clases de literatura latinoamericana, pero no con la perspectiva mexicana. Yo, por ejemplo, nunca aquí en esta universidad he leído a Edmundo Valadés o a Carlos Monterroso. Escritores que me encantó leer cuando estaba estudiando en México. Me gustó entender la perspectiva de la narrativa de estos autores desde el punto de vista de los mexicanos. (Primera entrevista.)

Cuando Lisa fue entrevistada, se encontraba estudiando la Maestría en Literatura en el Departamento de Español y Portugués en la Universidad de Nuevo México, y trabajaba enseñando clases de español en pregrado en el mismo departamento. Ella misma, en la segunda entrevista que efectuamos, comentó:

Reflexionando sobre mi experiencia pasada en el Tec de Querétaro y poniéndola en el contexto de lo que estoy haciendo ahora como maestra de español, el hecho de que tenga otra perspectiva con la cual comparar mi propia experiencia de ser estudiante de los Estados Unidos, con mis estudiantes cuando estamos en la clase de Español, yo siempre les digo "Hay dos perspectivas de hacer eso", y les indico cuando lo están viendo desde la perspectiva de aquí, o desde la perspectiva de un hablante nativo. Trato de comunicar lo que aprendí en México, con mis estudiantes. (Segunda entrevista.)

Lo que describe Lisa en su testimonio es la incorporación de la perspectiva mexicana en sus clases de español, en las que vincula la enseñanza de la lengua con los aspectos culturales, en este caso mexicanos. Esta habilidad hubiera también sido más difícil de desarrollar si no hubiera tenido la experiencia de vivir y estudiar en México. Mestenhauser (1998b) sostiene que otra habilidad que se desarrolla cuando se vive en el extranjero es la de pensar comparativamente. El pensamiento comparativo es una actitud cognoscitiva de nivel intelectual superior que resulta esencial para entender, interpretar y apreciar las diferencias y similitudes. La experiencia académica y cultural que Lisa vivió en México ha sido una constante fuente de reflexión y comparación en sus roles como profesora de Español y estudiante de posgrado en la Universidad de Nuevo México, a cuyas aulas ella ha tratado de llevar la perspectiva que conoció durante su estancia académica en México.

En el área de los negocios internacionales, tres fueron los participantes que tomaron cursos en ese campo de estudios en universidades mexicanas: Fernando, quien estudió en el Tecnológico de Monterrey, *campus* Estado de México; Joe, también estudiante del Tecnológico de Monterrey, pero del *campus* Guadalajara; y Rick, quien estudió en el Centro Universitario de Ciencias Económicas Administrativas (CUCEA), de la Universidad de Guadalajara. Estos tres participantes, además de querer desarrollar sus competencias lingüísticas en español y conocer más de la cultura mexicana, tenían expectativas de conocer la cultura de los negocios en México, por razones académicas y de índole profesional. Estos son algunos de sus testimonios:

Estudié Negocios Internacionales en Comercios Mexicanos. Tomé varias clases que me ayudaron mucho a entender cómo funciona el sistema económico en México. En Negocios Internacionales vimos cómo se hacen los negocios en los Estados Unidos, en Europa, en Latinoamérica y luego en México. Ahí vimos, por ejemplo, cuando voy a Europa, qué debo hacer diferente de lo que hago aquí. O cuando voy a México, qué debo hacer diferente de lo que se acostumbra en los Estados Unidos. Por ejemplo, el tiempo en México es mucho más flexible; si dicen "Vamos a juntarnos a las ocho", tú debes esperar quince minutos antes de iniciar la junta. La clase de Economía me ayudó a entender sobre los diferentes sistemas económicos, y la clase que me ayudó más que todas fue la de Español para Negocios. Esta clase me enseñó a escribir el español técnico, a realizar entrevistas en español y llamadas profesionales, a escribir cartas para negocios y hacer contratos. También tomé una clase de Cultura Mexicana, que aunque no es del área de negocios, me ayudó muchísimo, porque si mezclas los negocios con la cultura entiendes mejor todo y puedes ser más

eficiente en el desempeño de tu carrera. (Joe, primera entrevista.)

Rick, por su parte, con respecto a sus clases en la Universidad de Guadalajara, comentó: "Tomé clases del mundo de los negocios, clases que me explicaran más de México y de cómo está la situación y el comercio ahí" (segunda entrevista). Rick tomó en México los cursos de Administración Estratégica de los Mercados, Comportamiento Organizacional y Análisis Socioeconómico. Cuando le pregunté si a través de sus clases había logrado su objetivo, respondió: "Sí, bastante, porque en las clases que cursé teníamos que desarrollar proyectos donde tuvimos que hacer nuestro propio negocio, y ésta fue una experiencia muy rica" (segunda entrevista). Para trabajar en equipo con sus compañeros mexicanos, Rick tuvo que investigar y planear todos los pasos que son necesarios en México para iniciar un negocio y registrarlo. Reflexionando sobre esa experiencia académica, comentó:

La cultura de México, en cuestiones de comercio, es diferente. Mis clases en México me hicieron pensar más. Aquí en los Estados Unidos te dicen lo que debes de hacer, pero en México te hacen observar más, pensar más, porque además es más difícil tener un negocio en México, por la economía. Cuando comparaba las dos culturas, especialmente en el comercio, me fijé que en México te hacían pensar cómo desarrollar un negocio, y aquí te dan la receta, te dicen qué es lo que tienes que hacer, pero en México las recetas nunca van a funcionar para todos los comercios. Yo creo que me desarrollé más en este aspecto porque en México la enseñanza estaba más dirigida a la solución de problemas, y ésta es un área que se debe desarrollar en el campo de los negocios. (Segunda entrevista.)

El impacto académico de los cursos que tomó Fernando en el Tecnológico de Monterrey no tuvo que ver sólo con el contenido de los mismos, sino también con la oportunidad de conocer y tener contactos con gerentes de diferentes empresas, quienes daban presentaciones o conferencias sobre sus negocios, y con los cuales él tuvo la oportunidad de trabajar. Fernando recuerda con especial satisfacción un proyecto que realizó para una prestigiada compañía de pañales:

Me acuerdo que una vez tuve la oportunidad de hacer un proyecto de publicidad para la compañía de pañales; nosotros presentamos nuestro proyecto a los ejecutivos de la empresa y a ellos les gustó tanto que tomaron nuestras ideas para hacer sus propios comerciales. Me sentí muy satisfecho porque aunque el comercial fue diferente, era el mismo concepto. (Segunda entrevista.)

Ampliando sobre los datos de Fernando, Joe y Rick, en sus entrevistas los tres manifestaron que querían tener una experiencia cultural en un contexto mexicano, practicar su español y conocer la cultura de los negocios en México. Los testimonios descritos a lo largo de este estudio muestran no sólo que sus expectativas se cumplieron, sino cómo obtuvieron la perspectiva *emica* mexicana en el campo de los negocios. Para ellos, como para los demás participantes en este estudio, vivir y estudiar en México les brindó la oportunidad de obtener una perspectiva transcultural en su campo académico, misma que impactó su vida estudiantil y les hizo ver su campo de estudio desde una perspectiva más global.

Determinación de la dirección definitiva de la carrera

Un impacto significativo de la estadía en los participantes tuvo que ver con la determinación o definición de la dirección de sus carreras, ya sean académicas o

profesionales. Después de un semestre o ciclo escolar en México, algunos de los participantes regresaron a su país más seguros de continuar en sus campos de estudio (*majors*); otros continuaron con sus *majors* pero cambiaron su concentración, y para otros, esta experiencia les hizo modificar por completo el rumbo de sus vidas académicas y, por consecuencia, de sus futuras vidas profesionales. El hecho de estar fuera de casa, de su contexto nativo y familiar, brindó a los participantes la oportunidad de reflexionar sobre sí mismos y lo que querían hacer con sus vidas. Gacel (2001), con respecto a este punto, afirma: "Los estudiantes que pueden realizar una estancia de estudio en el extranjero, afrontan una experiencia profundamente desafiante, que les permite traspasar las fronteras de su país, así como definir mejor sus aspiraciones personales" (p.138). En el mismo sentido, Dwyer y Peters (2004), en la primera gran encuesta realizada en Estados Unidos sobre el impacto a largo plazo de los estudios en el extranjero, afirman que los estudiantes fueron influenciados positivamente con relación a la dirección de sus carreras, su visión del mundo y sus niveles de autoconfianza. Norris y Gillespie (2008), con relación a un estudio realizado, reportaron que 63% de los estudiantes americanos que estudiaron en el extranjero manifestaron que dicha experiencia influyó sus decisiones con relación a la expansión o cambio de sus concentraciones académicas, y 90% indicaron que sus experiencias internacionales influyeron, sus subsecuentes experiencias educacionales. Los resultados del presente estudio no fueron la excepción, a continuación se describen algunos de los testimonios de los participantes.

Participantes que reafirmaron sus campos de estudio

Para algunos de los participantes, la experiencia cultural y académica de vivir y estudiar en otro país les hizo reafirmar sus campos de estudio. Joe manifestó al respecto:

Yo fui al Tec queriendo estudiar Negocios Internacionales y en eso terminé mi *bachelor* en la Universidad de Nuevo México; esa experiencia me confirmó que eso era lo que yo quería estudiar. En el futuro yo quiero estudiar también comercio internacional y su relación con el derecho pero con énfasis en América Latina. Mi experiencia en México me dio una perspectiva más internacional y me hizo comprobar que estaba en el camino correcto. (Primera entrevista.)

Otro participante en el área de negocios que confirmó su interés en ella fue Rick, quien al preguntarle sobre la influencia de los estudios cursados en México, manifestó:

La experiencia que tuve en México sí tuvo una gran influencia. Empecé a ver mi carrera desde otro punto de vista, adquirí una perspectiva más internacional. Antes de ir a México creía que el mundo era sólo los Estados Unidos, pero ahora veo el mundo más grande. Me di cuenta de todas las oportunidades que hay en él y que la gente que toma esas oportunidades son las que salen adelante. Me gustaría dedicarme en un futuro a las exportaciones e importaciones, hay muchas oportunidades en Latinoamérica para desarrollar compañías chicas [...] yo quiero hacer esa conexión con los fabricantes y empresarios de esos negocios para ayudarlos a exportar o expandir su producción fuera de sus países. Yo quiero ser el que los una, y darles más oportunidades para que la gente de Latinoamérica pueda exportar sus productos. (Segunda entrevista.)

En el testimonio de Rick, no sólo encontramos el desarrollo de una perspectiva más amplia en su campo de estudio y el entusiasmo por su carrera profesional, sino también su empatía con los latinoamericanos, ya que él pretende ser un profesional que ayude a los productores

pequeños de Latinoamérica a exportar sus productos. El no sólo quiere desarrollarse en el campo del comercio internacional, sino también vincularse con los pequeños productores latinoamericanos.

Por otra parte, Lisa y Nadine, quienes terminaron sus estudios de pregrado con doble *major*, en Español y Estudios Latinoamericanos, manifestaron que su estancia en México confirmó su deseo de continuar en sus áreas académicas. Fernando, estudió Negocios en el Tecnológico de Monterrey, *campus* Estado de México, terminó sus estudios de pregrado con doble *major*, Negocios y Estudios Latinoamericanos. El propio Fernando comentó su decisión de continuar en su mismo campo de estudios, pero ahora a nivel posgrado: "En el futuro me gustaría iniciar una maestría en Negocios Internacionales, estudiar un año aquí y regresar al Tecnológico de Monterrey por el segundo, porque además tendría la oportunidad de trabajar en una empresa mexicana y continuar en ella hasta que me reciba" (primera entrevista).

Víctor, participante con doble *major*, en Psicología y Español, con respecto al impacto académico de sus estudios, afirmó: "Mi experiencia en México me ayudó a definir y a estar completamente seguro de mis especialidades" (primera entrevista). Katy, quien tiene un *major* en Antropología con una subespecialidad (*minor*) en Biología y estudió clases de Biología y Ecología en la Universidad Autónoma de Guadalajara, manifestó: "Los conocimientos y la experiencia del trabajo de campo con grupos indígenas me confirmó que quería hacer algo en ecología y compartir ese aspecto de la biología con la antropología y combinarlas" (segunda entrevista). Samantha, por su parte, siempre supo que quería ser abogada, pero después de su estancia en México comentó:

Yo ya sabía que quería estudiar Derecho, pero mi experiencia en México me hizo pensar que quiero hacer algo más internacional, o algo que tenga que ver con América Latina, especialmente con México. Actualmente yo no sé si quiero especializarme en inmigración o derechos humanos, pero lo que sí sé es que quiero hacer algo que me ponga en contacto con México. (Segunda entrevista.)

En estos testimonios se puede apreciar que la experiencia intercultural y académica en México no sólo les confirmó a los participantes la elección de su campo de estudios, sino que les hizo verlo desde un punto de vista más amplio al incorporar a éste una perspectiva internacional. Sin embargo, para otros, su estadía académica les hizo cambiar la concentración de sus estudios, aunque continuaron con sus respectivos campos de estudio (*majors*).

Participantes que cambiaron de concentración

Dos fueron los participantes que cambiaron de concentración después de su estancia académica en México: Marisol y Mario. Cuando le pregunté a Marisol si hubo algún impacto en relación con la dirección de sus estudios después de su experiencia en el Tecnológico de Monterrey, *campus* Guadalajara, esto fue lo que manifestó:

Pues no cambió mi *major* porque yo sigo en Educación, pero decidí cambiar mi concentración. Yo quería enseñar literatura de autores ingleses y europeos, pero después de mi experiencia en México ahora mi interés es estudiar el lenguaje y la mezcla de las lenguas, analizar la pobreza y cómo ésta afecta a la educación [...] tengo especial interés en los indígenas y mexicanos pobres. Cuando me fui a México me di cuenta cuál va a ser mi lugar y a quién quiero ayudar. (Segunda entrevista.)

Por su parte, después de un semestre de estudios en la Universidad de Guadalajara, Mario también decidió cambiar su concentración:

Yo estaba estudiando Español y Biología, pero al estar en México seis meses se me hizo muy obvio la importancia del español, no sólo por el idioma sino porque es parte de mi cultura. Entonces, cuando llegué cambié a Español y mi concentración ya no va a ser Biología sino Negocios Internacionales. (Segunda entrevista.)

Los testimonios hasta aquí reportados describen los impactos sobre aquellos participantes que confirmaron la dirección de sus estudios y sobre aquellos que modificaron alguna de sus concentraciones; ahora presentaré algunos testimonios de los participantes que descubrieron o encontraron su verdadera vocación durante su estadía académica e intercultural en México.

Participantes que cambiaron el rumbo de sus vidas académicas

Darío y Sandy fueron los dos participantes de este estudio que dieron un giro de 180 grados en la dirección de sus vidas académicas. Éste es el testimonio de Darío:

Mi experiencia en México con su población regular, no en el Tecnológico de Monterrey, abrió mi corazón más, por eso después de mi viaje a México yo entré a trabajar como voluntario. Regresé a los Estados Unidos sabiendo qué iba hacer en la vida, sabiendo que mi camino iba a ser ayudar a la gente. México, en general, fue una gran experiencia. Antes de mi viaje a México andaba como perdido, ahora yo sé que quiero ser trabajador social para ayudar a las personas que no tienen la misma oportunidad que tienen otros. Yo puedo ayudar a los niños, a los inmigrantes; quiero mostrarles que pueden tener oportunidades si le echan ganas, demostrarles que

pueden sobrepasar sus barrios y sus guetos, porque yo soy un ejemplo de este tipo de personas. Es por eso que yo quiero ser trabajador social. (Segunda entrevista.)

En el caso de Darío, fue su experiencia intercultural con los mexicanos fuera del ambiente académico la que provocó que él descubriera su verdadera vocación de trabajador social, y no sus clases en el Tecnológico de Monterrey. Darío vivió y estudió en la ciudad de México, que es una verdadera selva urbana con casi treinta millones de habitantes. Ver cómo viven los mexicanos del pueblo, saber de sus vidas, necesidades y sueños impactó la vida de Darío. Aunque fue su experiencia fuera de clases la que le hizo tomar la decisión de estudiar Asistencia Social, esta experiencia repercutió en su vida estudiantil y laboral, razón por la cual considero que éste es un impacto académico. El aprendizaje, cuando se lleva a cabo en el extranjero, es holístico, se da dentro y fuera del salón de clases. A su regreso, Darío no sólo decidió estudiar Asistencia Social, sino que empezó a trabajar como voluntario.

El otro caso similar al anterior es el de Sandy, quien al preguntarle si la experiencia de vivir y estudiar en México había influido de alguna manera en el curso de sus estudios, afirmó:

Sí, por dos razones: primero, mi estancia en México fue un tiempo en el que pude reflexionar sobre mi vida y mis intereses, y segundo, porque ésta fue una oportunidad para probarme a mí misma. En México empecé a reflexionar sobre mis intereses que son las comunicaciones, el teatro, el arte y el español; al mismo tiempo, hacía un año y medio que había empezado a estudiar medicina alternativa. Yo no sabía cómo combinar todos mis intereses con las artes y los idiomas hasta la medicina. Yo no tenía fe en mí misma, yo no creía que podía hacer eso. Mi experiencia en México fue impor-

tante porque gané fe en mí misma, hice cosas que no sabía que podía hacer [...] ésta fue una oportunidad para probarme a mí misma, y fue importante porque me dio la seguridad y la determinación de seguir hablando español y continuar viajando para tener más experiencias interculturales. Algún día quiero introducir la medicina china en Latinoamérica, porque creo que hay muchas personas que merecen la oportunidad de conocer los beneficios de este tipo de medicina alternativa que es además más accesible y fácil de transportar. (Segunda entrevista.)

El impacto de sus respectivas estancias académicas en México, para Darío y para Sandy, provocó que sus vidas académicas dieran un giro de 180 grados. Ambos descubrieron o encontraron su verdadera vocación. Sandy estaba adscrita al Programa de Honor de la Universidad de Nuevo México y era además portadora de una muy prestigiada beca estudiantil, *The Presidential Scholarship*. Al regresar de su semestre de estudios en México, ella renunció a su beca y abandonó sus estudios de pregrado para iniciar estudios de medicina alternativa en un instituto privado. Muchos pensaron que estaba completamente loca. No hace mucho tiempo tuve la oportunidad de saludarla, se miraba radiante y me comentó que se iba a ir al Ecuador durante sus vacaciones para aprender sobre la medicina alternativa de las comunidades campesinas en ese país, para así ampliar sus conocimientos en ese campo. Darío y Sandy no sólo encontraron el camino académico-profesional que deciden seguir, al escuchar sus elocuentes testimonios sobre el impacto de su experiencia intercultural, pareciera que lo que encontraron en México, más que una vocación, fue una misión.

Conclusiones

Inicié esta sección afirmando que existen muy pocas investigaciones que hablan de los efectos académicos

de las estadías académicas en el extranjero, ya que la mayoría de los estudios de este tipo tienden a enfocarse en los efectos lingüísticos y culturales. A simple vista, pareciera que vivir y estudiar fuera del contexto nativo no produce ningún impacto de carácter académico. Sin tratar de restarle importancia a los efectos culturales y lingüísticos, que indiscutiblemente impactan la vida de quien tiene este tipo de experiencias, los testimonios aquí reportados demuestran que la vida académica de los participantes de este estudio fue afectada de manera significativa. Todos ellos desarrollaron una serie de habilidades cognoscitivas e intelectuales, entre las cuales se encuentran: la habilidad de identificar las diferencias, específicamente, entre las universidades mexicanas y las universidades americanas, con la correspondiente habilidad de adaptarse a nuevas formas de aprendizaje; y el desarrollo de una perspectiva transcultural en el área académica, misma que a su vez incluye la habilidad de identificar las perspectivas *etic* y *emic*, el desarrollo de un pensamiento comparativo y la capacidad de efectuar cambios cognoscitivos.

Recordemos, por ejemplo, los testimonios de Lisa, Katy y Samantha con respecto a las diferencias en el grado de flexibilidad del currículo entre las universidades americanas y mexicanas, y en la habilidad de trabajar en equipos para elaborar y presentar trabajos académicos, habilidad que fue impulsada en las universidades mexicanas, ya que en Estados Unidos predomina el trabajo individual sobre el colectivo. Y qué decir del testimonio de Marisol, quien desarrolló una perspectiva transcultural al comprender la perspectiva *emic* de los mexicanos con respecto a la Revolución Mexicana; o de Nadine, quien vio la historia de América Latina por primera vez desde la perspectiva de autores latinoamericanos; y de los participantes del área de negocios: Rick, Fernando y Joe, quienes lograron conocer cómo es la cultura del comercio en México. Todas ellas experien-

cias académicas que desarrollaron en los participantes la habilidad de entender las perspectivas *etic* y *emic* en sus campos de estudio, así como la habilidad de pensar comparativamente y de hacer cambios cognoscitivos. Esto es, de entender cuándo se está viendo un asunto determinado desde el marco conceptual americano o el mexicano.

En adición a lo anterior, la estancia de los participantes en el extranjero les brindó la oportunidad de reflexionar sobre sus propias aspiraciones profesionales, proceso que los llevó a confirmar o redefinir la dirección de sus carreras. Hubo quienes confirmaron su interés de continuar en el campo académico elegido (Fernando, Lisa, Nadine, Joe, Rick, Víctor, Katy y Samantha), otros cambiaron su concentración (Marisol y Mario) y hubo quienes hasta encontraron su verdadera vocación en México y cambiaron radicalmente el rumbo de sus vidas académicas (Sandy y Darío). Sobresale además algo que es importante mencionar: todos los participantes regresaron con una perspectiva internacional y una visión más amplia y renovada en relación con sus carreras. Indiscutiblemente, Gacel (2001) tiene razón al afirmar que, al traspasar las fronteras de su país, los estudiantes tienen la oportunidad de definir mejor sus aspiraciones personales. Y junto con Gacel, Mestenhauser (1998b), al aseverar que al remover a la gente de sus "cascarones" culturales y situarlos en el contexto de otros, se producen consecuencias cognoscitivas importantes. Los testimonios aquí reportados demuestran no sólo el desarrollo de una serie de habilidades cognoscitivas e intelectuales, sino cómo vivir y estudiar en el extranjero, en este caso específico en México, impactó la vida académica de los participantes en este estudio.

Referencias

BENNETT, M. (1993). "Toward ethnorelativism: a development model of intercultural sensitivity", en R. M.

Paige (Ed.). *Education for intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc.

DWYER, M. M. & Peters, C. K. (2004). "The benefits of study abroad", *Transitions Abroad Magazine*, march/april. Disponible en: www.transitionsabroad.com/publications/magazine/0403/benefits_study_abroad.shtml

GACEL-Ávila, J. (2001). "Estudiar en el extranjero: tradiciones y retos actuales", en *Educación global* (5): 135-142. Guadalajara, México: Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI).

GILL, J. & Alvarez, L. (1995). *Understanding the differences: an essay on U.S. - México higher education*. Boulder, CO: Western Interstate Comisión for Higher Education (WICHE).

FLICK, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publication.

HOLSTEIN, J. A. & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

KVALE, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

LINCOLN, Y. S. Gubba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

LOFLAND, J. & Lofland, L.H. (1995). *Analyzing social settings: a guide to qualitative observations and analysis*, 3rd ed. Belmont, CA: Wadsworth.

MARMOLEJO, F. y León, F. (2001). *La educación superior en la frontera México-Estados Unidos*. Disponible en: borderpact.org/reporte/marmole.html

MASON, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage Publications.

MESTENHAUSER, A. J. (1998). "Internationalization of higher education: a cognitive response to the challenges of the twenty-first century", in *International Education Forum* 18 (1 & 2).

MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

NORRIS, E. M. Guillespie, J. (2008). "How study abroad shapes global carrers: evidence from the United States", *Journal of studies in international education*, 12 (2).

OPPER, S., Teichler, U. & Carlson, J. (1990). *Impacts of study abroad programmes on students and graduates*. Higher Education Policy Series 11, Vol. 2. London, United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.

¿Qué tan factible es la integración de la educación superior en Latinoamérica?

JOCELYNE GACEL-ÁVILA*

Introducción

Es muy probable que la convergencia y la integración de los sistemas de educación superior en el mundo, se conviertan en una de las principales tendencias educativas de las próximas décadas. Este proceso sería una consecuencia de la globalización iniciada a finales del siglo pasado. Como se sabe bien, el primero de estos procesos de convergencia se está llevando a cabo en la Unión Europea bajo la designación de "Proceso de Bolonia", el cual es ya uno de los referentes obligados en todas las discusiones especializadas sobre la naturaleza y fines de los sistemas de educación terciaria, a nivel global.

En el caso de Latinoamérica, se ha empezado a evaluar entre varios especialistas y académicos la posibilidad de llevar a cabo la integración de sus sistemas de educación superior. El resultado ha sido que algunos expertos, al plantearse abiertamente esta cuestión, han producido una serie de diagnósticos y análisis que arrojan nueva luz sobre viejos problemas.²

*Investigadora del Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo y Coordinadora General de Cooperación e Internacionalización, Universidad de Guadalajara, México

¹ Otras tendencias de la educación superior de frente a la globalización y a la emergencia de la sociedad del conocimiento se discuten en (OCDE, 2008).

² Entre quienes lo han hecho explícitamente se encuentran Salvador Malo, José-Ginés Mora, Norberto Fernández Lamarra y José Joaquín Brunner.

Lo que ha resultado más atractivo de este ejercicio es haber encontrado que algunas de las características del Proceso de Bolonia parecen diseñadas, aunque involuntariamente, para servir de antídoto a muchos de los problemas que de tiempo atrás han estado limitando la calidad, la eficiencia y la internacionalización de las universidades y los institutos de la región. Por ello algunas de las instituciones de educación superior (IES) de Latinoamérica están siguiendo con gran interés los detalles de la implementación y los logros de este proceso.

Desde un punto de vista conceptual, el problema de la convergencia educativa de los países latinoamericanos, así como su eventual integración con los sistemas de educación superior de otras zonas, se ha formulado como la cuestión de identificar las condiciones necesarias y suficientes que se requieren para *crear un espacio común de conocimiento* entre estos países y estas zonas.

De esa manera, se han llegado a concebir y a echar a andar programas en torno a esta idea, dando lugar a los proyectos Espacio Común Latinoamericano de Educación Superior, o de manera más ambiciosa, a la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento³ y, empujando todavía más la noción, a la iniciativa por un Espacio Común de Educación Superior (ALCUE), en el que participan América Latina, el Caribe y la Unión Europea.

³ Este espacio surge como una iniciativa de las cumbres iberoamericanas de jefes de Estado y gobierno, las cuales se realizan desde 1991. Específicamente, el Espacio Iberoamericano del Conocimiento nació en la cumbre celebrada en Salamanca en 2005 (véase web.micinn.es/). Entre sus logros recientes está la Iniciativa de movilidad académica para el posgrado "Pablo Neruda", aprobada en la cumbre de 2007, celebrada en Chile. La iniciativa fue presentada por Argentina, Cuba, Colombia, España y México

Los dos sentidos de "espacio común"

Se ha señalado que esta manera de formular el problema contiene una ambigüedad importante, ya que esta designación, de hecho, se refiere a distintos conceptos de lo que es una integración educativa. Un primer sentido, que será el significado fuerte de la expresión "espacio común", se refiere a la convergencia de los sistemas latinoamericanos de educación superior como un proceso con características semejantes al que se está implementando en la Unión Europea a partir de la Declaración de Bolonia. Por otro lado, se ha subrayado que la misma designación ("espacio común") también puede denotar un sentido más atenuado de convergencia e integración educativa, bajo el cual sólo algunos rasgos de la experiencia europea, o algunas de sus variantes, se pueden aplicar a los sistemas y a las IES de América Latina. El mérito de haber distinguido explícitamente entre estos dos sentidos se debe, entre otros, a Salvador Malo (2005), y el logro de haber reconocido la ambigüedad con la que se ha planteado la cuestión por medio de una argumentación cuidadosa se debe a José Joaquín Brunner (2008).

El sentido de convergencia "atenuada" se ha usado de manera implícita y a través de diferentes versiones, entre otros, por Norberto Fernández Lamarra (2004), Salvador Malo (2005) y José-Ginés Mora (2007) y se incluye como una premisa básica en el reciente Reporte de Educación Superior en Iberoamérica (CINDA, 2007). Como se acaba de mencionar, José Joaquín Brunner en un ensayo publicado hace unos meses demostró de manera contundente que la versión "fuerte" no es factible para el caso de Latinoamérica (Brunner, 2008). Desde mi punto de vista, él reunió un cúmulo de evidencias que apoyan ampliamente esta conclusión. Brunner rechaza la posibilidad de una convergencia académica para la región, en el sentido fuerte de "espacio común académico", con base en las grandes diferencias que existen entre los

sistemas de educación superior de los países latinoamericanos. También juzga improbable una integración de éstos con la Unión Europea, en el mismo sentido fuerte porque en este caso las diferencias son cualitativamente mayores. Más aún, lo subraya Brunner, una integración educativa bajo el modelo con el que se lleva a cabo el Proceso de Bolonia es imposible en este caso porque en Latinoamérica no existe, ni es remotamente probable por ahora, una integración económica semejante a la de la Unión Europea. Por lo tanto, la convergencia de los sistemas de educación superior latinoamericanos no es factible, concluye Brunner.

Una reseña de las diferencias que separan a los sistemas de educación superior de Latinoamérica, así como la de sus orígenes históricos, resulta pertinente porque ayuda a precisar el contenido de la versión atenuada de integración educativa y a evaluar sus alcances y limitaciones. Este repaso también puede ayudar a entender los problemas que existen en la región y que afectan gravemente su educación superior.

Latinoamérica: situación económica y social

A lo largo de las últimas tres décadas (1975-2004), Latinoamérica ha tenido un desarrollo económico por debajo del que han alcanzado los países desarrollados. Con la excepción de Chile, República Dominicana y Colombia, el resto de los países del área creció en promedio sólo 0.6%, lo que contrasta con el 2.4% de las economías desarrolladas en ese período. México (con 0.9%), Brasil (0.7%) y Argentina (0.4%) también están por abajo del promedio mundial de desarrollo (el cual es de 1.4%) (CINDA, 2007).

Si se atiende a la competitividad, es decir a la capacidad para atraer inversiones e interactuar en un ambiente de globalización, los contrastes anteriores son más significativos. Los resultados del Índice de Competitividad Global 2007-2008 (World Economic Forum,

2007) muestran que después de Estados Unidos -país que está a la cabeza de este índice-, Suiza, Dinamarca, Suecia, Alemania y Finlandia ocupan del 2º al 6º lugar respectivamente. Posteriormente, el Reino Unido se ubica en el 9º lugar y Holanda en el 10º. Varios lugares después, Austria aparece en el 15º, Francia en el 18º y Bélgica en el 20º. En contraste con éstos, Chile ocupa el lugar 26º, México aparece en el 52º, Costa Rica en el 63º, Colombia ocupa el 69º, Brasil aparece en el 72º y Argentina en el 85º (World Economic Forum, 2007). Por lo que toca a la distribución del ingreso, Brasil, Bolivia, Panamá, Colombia, Ecuador, Argentina, Chile y México tienen coeficientes de Gini por arriba o cerca de 0.50, que corresponden a los de países con un alto grado de inequidad. Por lo tanto, no sorprende que para algunos de estos países la globalización tenga efectos negativos, mientras que para otros, con mayor desarrollo, represente nuevas oportunidades de riqueza.

En términos de desarrollo humano, la situación de Argentina, Chile y México es mejor, ya que se sitúan entre los países con niveles altos de este rubro, de acuerdo con el Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas (UNDP, 2006). El resto de Latinoamérica pertenece al grupo de países con un desarrollo humano medio (World Bank, 2006a). En contraste, el Índice de Desarrollo Educativo muestra que, con la excepción de Argentina, los países de la región muestran retraso en su educación básica (UNESCO, 2006).

Las diferencias que hay entre la Unión Europea y América Latina en términos económicos, distribución del ingreso y competitividad, también tienen efectos en la educación. El hueco que existe entre estas dos regiones se ha identificado recientemente con la aplicación de los exámenes PISA (Programme for International Student Assessment). Mientras la mayor parte de los países europeos está por encima del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE),

los estudiantes latinoamericanos consistentemente han obtenido muy bajos resultados en lectura, matemáticas y ciencias.

Los rezagos que padece la educación superior en Latinoamérica, especialmente aquellos que se relacionan con las exigencias impuestas por la emergencia de la sociedad del conocimiento, se reflejan en el Índice de la Economía del Conocimiento. Este indicador incluye cuatro factores, cada uno con un conjunto de variables: calidad del sistema de incentivos económicos, capacidad para la innovación, contribución a la sociedad e integración de tecnologías para la información y la comunicación (TIC). En una escala del 1 al 10, los países latinoamericanos, con excepción de Chile que obtuvo un índice de 7, tuvieron un puntaje más bien bajo de 4.7, mientras que el resto del mundo, logró alcanzar un promedio de 5.6 (World Bank, 2006b). Esto significa que la educación en estos países, incluyendo la del nivel terciario, está correlacionada con su escaso desarrollo en cuanto a economía del conocimiento.

Latinoamérica: los sistemas de educación superior.

Los datos que se han mencionado muestran que hoy en día las instituciones de educación superior de la región encaran un problema fundamental: la necesidad urgente de responder a las demandas que imponen la globalización y la sociedad del conocimiento, a partir de una situación de rezago educativo. Éste último se debe, entre otros factores, a que las prácticas educativas y la forma en que se organizan académicamente muchas de estas IES parten de un modelo educativo ineficiente y obsoleto. Además, estos sistemas cuentan, en promedio, con infraestructura insuficiente y poco actualizada, recursos humanos poco capacitados para la docencia y un escaso capital humano para la investi-

gación.⁴ Esta situación determina que América Latina esté, de inicio, en una posición de desventaja ante los cambios económicos y sociales que han caracterizado el inicio de este siglo, incluyendo el surgimiento de nuevas potencias como China y la India, cuya capacidad competitiva es muchísimo mayor que la de los países latinoamericanos. Esta situación de desventaja educativa es una de las principales causas de que la región padezca los efectos negativos de la globalización, sin poder aprovechar sus oportunidades y potenciales beneficios. En síntesis, este retraso educativo pone en riesgo el desarrollo económico, social y humano que tanto necesita la región para las próximas décadas.⁵ Por ello, una de sus prioridades debe ser modernizar sus sistemas de educación terciaria.

Desafortunadamente hay grandes obstáculos para cambiar estas circunstancias, y lograr con ello mejores condiciones para elevar la calidad educativa de la región. El primero de ellos tiene que ver con el modelo académico de la mayor parte de las IES, ya que está orientado a formar egresados en profesiones liberales y no a un mercado de trabajo en áreas estratégicas para el desarrollo. Esta orientación determina también que muchas de las universidades se dividan en facultades y escuelas profesionales, en lugar de departamentos e institutos. Las IES de la región, en su mayoría, ofrecen estudios de pregrado bajo el modelo curricular de una licenciatura. Es decir, dentro de un currículo que favorece la especialización profesional prematura, con poca formación general y escasísimo desarrollo de competencias para la vida, habilidades de pensamiento y de la capacidad para aprender en forma autónoma durante

⁴ Los diferentes aspectos de esta situación de rezago se reseñan ampliamente en De Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila y Knight, (2005).

⁵ Este punto lo ha argumentado con fuerza Eduardo Andere (2004).

toda la vida. La duración de los estudios suele ser de 4 a 5 años en el pregrado, de 2 a 3 en el caso de las maestrías y de 4 a 5 en el doctorado. En esta forma, obtener un doctorado puede tomar hasta un total de 13 años en vez de los 8 o 9 años que se requieren en Europa. Los planes de estudio ofrecen asignaturas aisladas con poca vinculación entre ellas y sin combinaciones interdisciplinarias. Además, los programas de estudios de estas asignaturas se estructuran temáticamente, buscando una formación enciclopédica dentro de una disciplina.

Estas características son las del modelo de universidad napoleónica, el cual se adoptó en Latinoamérica, con algunas adaptaciones tomadas de instituciones educativas españolas, desde el siglo XIX como estructura básica para las universidades, excluyendo la incorporación de otros modelos universitarios como el alemán, en el que la investigación tiene un lugar preeminente y se vincula con la docencia. Esta última se realiza dentro de la tradición de la exposición magisterial, sin mayor argumentación ni análisis crítico. Las evaluaciones, dentro de este modelo, consisten en su mayor parte en recuperar la información que el docente transmite en clase, premiando a quienes la reproducen de manera *verbatim*. De ahí la tendencia a preguntar definiciones y taxonomías, en vez de resolver problemas que requieren el manejo de conceptos, mediante el análisis y la argumentación. Lo inadecuado de esta pedagogía se ha revelado patentemente en las evaluaciones internacionales del proyecto PISA, antes citado. Por otra parte, las elevadas tasas de deserción en estos sistemas no hacen sino mostrar la ineficiencia y la desmotivación que se promueve con estas prácticas educativas.

Este modelo es especialmente inadecuado para hacerle frente a las exigencias educativas de una economía basada en el conocimiento, como lo muestra el que sólo nueve universidades latinoamericanas están entre las 500 clasificadas por el *ranking* mundial de universidades

de 2007, de éstas cinco son de Brasil, dos de Chile y sólo una argentina y otra de México.

Un segundo obstáculo para una eventual convergencia lo constituyen las grandes diferencias que hay entre los sistemas de cada país. La educación superior se ofrece a través de una gran variedad de instituciones, tales como las universidades tradicionales, institutos tecnológicos y de investigación, escuelas profesionales, universidades tecnológicas, universidades de investigación y otras que sólo ofrecen grados en unas cuantas áreas disciplinares, además estas modalidades adoptan esquemas normativos y de financiamiento público y privado. Esta diversidad puede resultar paradójica si se considera que de fondo todas ellas obedecen a un mismo modelo educativo tradicional. Pero esto se explica, con casos como el de México, en el que, a pesar de una gran variedad de tipos institucionales, se comparten muchos de los rasgos de un solo modelo educativo.⁶ De acuerdo con el reporte de CINDA, en la educación superior de este país hay un grado elevado de diversidad institucional. Hay casi dos mil IES agrupadas en doce categorías diferentes con 2.5 millones de estudiantes, de las cuales 713 son públicas y 1,179 son privadas. Estas categorías a su vez se diversifican en seis tipos diferentes de instituciones, como aquellas que sólo ofrecen docencia, las que sólo ofrecen programas de pregrado, aquellas que combinan docencia e investigación y que ofrecen también estudios de posgrado, las que imparten capacitación tecnológica y las IES conocidas como universidades de investigación. Pero la diferenciación también se da con respecto a su financiamiento, matrícula, funciones, tamaño, impacto regional, modalidad de estudios y prestigio. Así, en México se encuentran IES como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con más de doscientos mil estudiantes, siendo a la vez una universidad de investigación en combinación con áreas dedicadas sólo a la

⁶ Véase CINDA (2007: pp. 79-82).

docencia. Esta IES coexiste con una institución privada como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), que tiene decenas de *campus* en todo el territorio nacional, así como muchísimas IES privadas con menos de mil estudiantes. También se pueden encontrar universidades que incluyen una gran diversidad de áreas del conocimiento, junto con universidades de orientación religiosa, popular, multicultural, así como escuelas profesionales enfocadas a una sola área, entre otras, escuelas de periodismo, de derecho, e instituciones pedagógicas.

Vale la pena mencionar el incremento del sector privado en la región, a lo largo de las últimas dos décadas, hasta alcanzar 47% de la matrícula. En Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Paraguay y la República Dominicana más de la mitad de los estudiantes están inscritos en instituciones privadas. Este incremento lo motivó el aumento en la demanda de educación superior durante las últimas décadas. Sin duda esto ha contribuido recientemente a aumentar la diferenciación de IES en la región, lo que consolidó una poderosa corriente en contra de la convergencia y la integración de estos sistemas en Latinoamérica, ya que la mayoría de las instituciones privadas no se rigen bajo las directrices de las políticas públicas nacionales de educación superior.⁷

Otra fuerza en contra de la convergencia es la autonomía universitaria. Ésta es una característica de las universidades latinoamericanas que tiene su origen en la Reforma de Córdoba de 1918. Una gran mayoría de universidades públicas en la región gozan de total autonomía para gobernarse a sí mismas, administrando sus recursos financieros con independencia del poder público.

Por las razones anteriores, es improbable que se dé en Latinoamérica un acuerdo como el que se alcanzó

en París (1995) entre los ministros de Educación de la Unión Europea, en el que se decidió establecer una estructura común para los estudios, los esquemas de transferencia de créditos, y las medidas de aseguramiento de la calidad correspondientes. La combinación de estas dos fuerzas, entre otras, hacen muy improbable la convergencia e integración de los sistemas educativos de la región dentro de un esquema análogo al que se está siguiendo en el Proceso de Bolonia.

La versión atenuada de convergencia: sus ventajas

La discusión sobre el impacto que puede tener el Proceso de Bolonia en la reforma de educación superior en Latinoamérica, está contribuyendo con nuevas ideas sobre cómo puede llevarse a cabo una reforma de éstas. En vez de aportar las bases para la integración y convergencia de estos sistemas, el caso europeo contribuye con el ejemplo específico de prácticas educativas que pueden resolver algunos de los problemas que afectan este nivel educativo desde hace tiempo. Con ello queda claro que el enfoque adecuado para obtener los mayores beneficios de esta experiencia es aprovechar muchas de sus aplicaciones concretas, en vez de pensar en un cambio integral.

Bajo la influencia del Proceso de Bolonia se ha reforzado la idea de crear un espacio común entre los países latinoamericanos, y también con España y Portugal, pero en modalidades que no buscan reproducir el modelo anterior. La idea misma ha tenido su propia dinámica en las reuniones de los presidentes y jefes de Estado de la región que se han llevado a cabo desde 1991 -ya mencionadas anteriormente-, pero ha sido hasta después del lanzamiento del Proceso de Bolonia que ésta empezó a tener contenidos específicos. Por ejemplo, en la Declaración de Salamanca, en 2005, se llegó a un acuerdo para crear un espacio común con

el fin de transformar los sistemas de educación superior en Iberoamérica en forma tal que la investigación tenga mayor peso, con el fin de desarrollar en los estudiantes las competencias que se requieren para desarrollar la competitividad de la región. Recientemente, en Sevilla, se dio origen a la idea de un espacio común iberoamericano de educación superior como una forma de beneficiarse de la innovación que está presente en el contexto internacional. Como resultado de esto ha surgido un conjunto de redes y asociaciones, entre ellas, la Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia (AIESAD), la Asociación de Universidades Iberoamericanas de Estudios de Posgrado (AUIP), la Organización de Estados Iberoamericanos de Educación, Ciencia y Tecnología (OEI) y el Programa de Intercambio Movilidad PIMA.

Además de la idea este espacio común, han surgido programas de colaboración entre Latinoamérica y varias universidades europeas, a partir del Proceso de Bolonia. Entre éstos, el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica, que tiene un avance sustancial, se inspira en la experiencia de Tuning en la Unión Europea.

El Proceso de Bolonia ha traído consigo nuevas ideas que permiten ver bajo una nueva perspectiva los problemas que tradicionalmente han limitado a las universidades y los institutos de la región. Entre estos temas está la discusión sobre la duración de los estudios, los enfoques recientes en el diseño curricular por competencias y su vinculación con el mundo del trabajo y las necesidades sociales, los nuevos estándares de calidad y de sistemas de aseguramiento de ésta, la empleabilidad de los egresados y el rediseño de los estudios de pregrado y posgrado, el papel dominante que está adquiriendo la internacionalización de este nivel educativo y su relación directa con la calidad de las IES.

Conclusión

A partir de la experiencia europea de integración académica, los expertos en educación superior de Latinoamérica empezaron a explorar la forma de modernizar sus IES, incluyendo los modelos y las estrategias, para reemplazar sus métodos y prácticas educativas obsoletas. Estos debates por sí mismos constituyen un logro, ya que están promoviendo la inclusión de nuevos temas sobre todo en las áreas de desarrollo curricular, aseguramiento de la calidad e internacionalización. El Proceso de Bolonia, en suma, está forzando a que la educación superior de Latinoamérica se vea a sí misma de manera diferente, sobre la base de identificar sus limitaciones y posibilidades.

Bibliografía

- Andere, Eduardo (2004). "México y América Latina rebasados por la globalización", *Foreign Affairs* en español, 4 (1): pp. 61-75.
- Brunner, José Joaquín (2008). "El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 119-145.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*.
- De Wit, Hans, Cristina Isabel Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila y Jane Knight, (eds.) (2005). *Higher education in Latin America. The international dimension*. The World Bank.
- Fernández Lamarra, Norberto (2004). "Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, mayo-agosto.
- Fernández Lamarra, Norberto (2005). *Educación superior: convergencia entre América Latina y Europa*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

⁷ José Joaquín Brunner estudia esta tendencia como una categoría especial de diferenciación (véase Brunner, 2008).

- Gacel-Ávila, Jocelyne (2007). "The process of internationalization of Latin American higher education", *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, Fall-Winter.
- Malo, Salvador (2005). "El Proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina".
- Mora, José-Ginés (2007). "El Proceso de Bolonia: ¿un modelo para América Latina?", presentación en la Universidad Politécnica de Valencia.
- Mora, José-Ginés (2004). "La necesidad de un nuevo modelo universitario", presentación en la Universidad Politécnica de Valencia.
- Mora, José-Ginés (2002). "El modelo educativo universitario tras el Proceso de Bolonia", presentación en la Universidad de Alicante.
- Mora, José-Ginés y Norberto Fernández Lamarra (2004). "Debates sobre la convergencia de los sistemas de educación superior en Europa y América Latina", en Norberto Fernández Lamarra (2005), *Educación superior: convergencia entre América Latina y Europa*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- OCDE (2007a). Education at Glance. OCDE Indicators.
- OCDE (2007b). PISA Report. www.pisa.ocde.org.
- OCDE (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society. www.ocde.org.
- Project Tuning (2007). Final Report. tuning.unideusto.org/tuningal/index.htm.
- UNDP (2006). Human Development Indicators. hdr.undp.org.
- UNESCO (2006). EFA Education for All Global Report. www.unesco.org.
- UNESCO (2008). EFA Education for All Global Report. www.unesco.org.
- World Bank (2006a). Development Indicators. www.worldbank.org.
- World Bank (2006b). Knowledge Assessment Methodology. www.worldbank.org.
- World Economic Forum (2007). Global Competitiveness Report 2006-2007. www.weforum.org/en/initiatives/gcp/global%20competitiveness%20report.