

# Educación Global

VOLUMEN 14 / 2010

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 Organización Universitaria Interamericana (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.

VOLUMEN 14 / 2010

# Educación Global

Asociación Mexicana para la Educación Internacional



Internacionalización: ¿Hasta dónde hemos llegado?

VOLUMEN 14 / 2010

## DIRECTORA

Jocelyne Gacel-Ávila  
*Universidad de Guadalajara*

CONSEJO EDITORIAL  
Thomas Buntru Wenzler  
*Asociación Mexicana para la  
Educación Internacional*

Madeleine Green  
*Consultant*

Hans de Wit  
*Hogeschool van Amsterdam  
The Netherlands*

Francisco Marmolejo  
*University of Arizona*

Ricardo Ávila Palafox  
*Universidad de Guadalajara*

Alan Adelman  
*Instituto para la Educación Internacional*

Eva Egon Polack  
*International Association of Universities*

EDUCACION GLOBAL, Año 14, No. 14, noviembre 2009 -noviembre 2010, es una publicación anual editada por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C., Av. Manuel Nava #201 2do. Piso Zona Universitaria, C.P. 78210, San Luis Potosí, San Luis Potosí, www.ampei.org, contacto@ampei.org.mx. Editor responsable: Jocelyne Suzanne Pierrette Gacel. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-011214155500-102, ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de Licitud de Título y Contenido No. 15042, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Fondos de Publicaciones de Iberoamérica y Europa, S.A. de C.V., Manuel Acuña #536, Centro, C.P. 44100, Guadalajara, Jalisco, éste número se terminó de imprimir el 30 de octubre de 2010 con un tiraje de 300 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C.

El plan estratégico para la internacionalización de la Universidad de Monterrey THOMAS BUNTRU WENZLER	5
La universidad en la era de la internacionalización: Avances y controversias NYDIA MARÍA CASTILLO PÉREZ JULIO RODRÍGUEZ ÁNIDO	15
Liderazgo sobre educación internacional: el líder mexicano como un gestor intercultural DARLA DEARDORFF RODOLFO HERNÁNDEZ GUERRERO	29
The end of internationalization HANS DE WIT UWE BRANDENBURG	37
La internacionalización de la educación superior y la sociedad del conocimiento JOSÉ MANUEL FAVILA MÁRQUEZ	41
El aseguramiento de la calidad en las estrategias de internacionalización JOCELYNE GACEL-ÁVILA	49
Competencias en inglés y competencias digitales: Una necesidad en la sociedad del conocimiento ROSARIO HERNÁNDEZ CASTAÑEDA RAÚL DAVID GÓMEZ JAIMES	63
Desafíos de la acreditación en un mundo global NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO	73
Los ecos del Proceso de Bolonia en el mundo SCILIA MICHEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ	81

---

## El plan estratégico para la internacionalización de la Universidad de Monterrey

THOMAS BUNTRU WENZLER\*

### Introducción

La Universidad de Monterrey (UDEM) es una universidad privada fundada en 1969 por un grupo entusiasta de religiosos, profesionistas y empresarios locales como respuesta a los retos sociales, demográficos y políticos del momento.

La UDEM es miembro de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), está acreditada en México por la Federación de Instituciones Mexicanas Privadas de Educación Superior (FIMPES) y en Estados Unidos por la *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS). La institución se ha caracterizado por brindar una perspectiva humanística y una educación integral de sus alumnos a través de un programa de estudios centrado en las artes liberales que pretende desarrollar en sus estudiantes un alto grado de sensibilidad hacia los demás, un compromiso con la sociedad y la nación mexicana y una visión global.

### Misión

La UDEM está comprometida en preparar a estudiantes que se conviertan en agentes de cambio tanto en México como en el mundo, tal y como lo expresa en su misión: "La UDEM, como comunidad educativa de inspiración católica, forma integralmente al estudiante por medio de un modelo educativo personalizado y en un entorno intercultural de excelencia académica, para que se desempeñe con plenitud en los diferentes ámbitos de su vida y encuentre la trascendencia en el servicio a los demás; asimismo, contribuye al desarrollo del conocimiento y a la construcción de una sociedad sostenible."

---

\* Director de Programas Internacionales, Universidad de Monterrey.

### La internacionalización de la UDEM

La UDEM fue fundada en respuesta a las demandas locales de educación superior. Sin embargo, muy pronto empezó a atraer estudiantes de otras regiones de México, de Estados Unidos y de América Latina. Aún así, tomó alrededor de veinte años para que se desarrollara una conciencia internacional en la UDEM. En respuesta a las negociaciones del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica y anticipando sus conclusiones, en 1985 la UDEM fue una de las primeras universidades mexicanas en ofrecer un programa académico en estudios internacionales. Desde el inicio, el dominio del inglés era un requisito de graduación para los estudiantes de la Licenciatura en Estudios Internacionales (LEI). En 1992, este requisito se amplió para todo el alumnado.

Actualmente todos los estudiantes de la UDEM tienen que pasar el *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) con un mínimo requerido de 550 puntos para poder graduarse de cualquier programa profesional. Algunos programas con una orientación internacional, requieren que sus estudiantes tomen además un cierto número de cursos en un segundo idioma extranjero. En 1995, en respuesta a las demandas de los alumnos y padres de familia, la UDEM abrió la Coordinación de Intercambio Estudiantil, que en sus inicios estuvo a cargo de una persona y cuya visión se enfocaba a construir programas de intercambio académico, más que programas de estudios en el extranjero. Esta visión y el primer plan estratégico para la movilidad estudiantil en 1999 dieron como resultado una expansión de la oficina y la contratación de una asesora de estudios en el extranjero y una asesora de estudiantes extranjeros.

En este mismo año, la UDEM se adhirió a ISEP (*International Student Exchange Program*) lo que la llevó a una gran expansión de las opciones de intercambio para sus estudiantes. En 2002, la Coordinación de Intercambio Estudiantil desarrolló un nuevo plan estratégico con una visión más amplia de la internacionalización, que incluyó no solamente la movilidad estudiantil sino también la movilidad docente y la internacionalización del currículum. Lo anterior, obligó

en 2004, a un ascenso de rango organizacional de la oficina a Dirección de Programas Internacionales. El director es miembro del consejo de decanos y directores divisionales de la universidad. En 2005, la UDEM fue clasificada como la universidad mexicana con la segunda más alta tasa de participación estudiantil en programas de estudios en el extranjero por la *Revista Mundo Universitario*. En 2006, la UDEM se colocó en primer lugar, posición que ha mantenido hasta la fecha. En 2007, el 13% de los estudiantes matriculados participaron en programas de estudios en el extranjero y el 36% de la generación que se graduó en ese mismo año tenía una experiencia documentada de estudios en el extranjero a través de su participación en programas de la UDEM. En 2010, estas cifras se elevaron a 16% y 48% respectivamente.

La UDEM es también una de las primeras cinco universidades mexicanas en términos del porcentaje de alumnos extranjeros entre su estudiantado. Actualmente, el 5% de la matrícula profesional en la UDEM son extranjeros. Hay que considerar estos logros en su contexto: en 2006 solamente el 1% de todos los estudiantes universitarios mexicanos estudiaron fuera de México y sólo el 0.15% de todos los estudiantes matriculados en universidades mexicanas vinieron del extranjero (*IIE Atlas of Student Mobility*). En 2004, la Dirección de Programas Internacionales preparó un documento de posicionamiento sobre el proceso de internacionalización de la UDEM para el Consejo Directivo que trazó un perfil general del modelo institucional de internacionalización. El documento fue aprobado y formó la base y el punto de partida para el nuevo plan estratégico para la internacionalización de la UDEM. Como resultado, dos nuevos cursos con orientación internacional fueron incluidos en el currículum común que está conformada en nueve cursos obligatorios para todos los estudiantes de la UDEM. Uno de los cursos, *Escenarios, tendencias y dilemas globales*, está enfocado al análisis y entendimiento de la globalización; el otro, *Competencias globales*, pretende desarrollar competencias interculturales en los estudiantes.

6

En 2006, como parte del proceso de reacreditación ante SACS, la UDEM eligió el tema de los resultados de aprendizaje en la internacionalización como el tópico central de su proyecto de mejora de calidad (QEP).<sup>1</sup> El QEP define la internacionalización de los procesos de aprendizaje como: "el proceso académico y formativo a través del cual los estudiantes obtienen una experiencia cultural internacional, en el campus o fuera de México, para que a) se familiaricen con otras culturas y sean capaces de describir la realidad económica, política y social de otros países en el contexto geográfico adecuado; b) se vean a sí mismos como ciudadanos del mundo, con la capacidad de comunicarse y actuar desde una perspectiva global; y c) sean abiertos a otras ideas y culturas en un marco de respeto y tolerancia para la diversidad cultural, lo que les facilitará la transición de una cultura a otra en el

contexto de comunicación e interacción constructiva." El esfuerzo colaborativo que produjo el QEP hizo evidente que la internacionalización implica mucho más que programas de movilidad estudiantil y un currículum internacionalizado. El nuevo plan estratégico para la internacionalización de la UDEM está basado en estos fundamentos y presenta un modelo multidimensional de internacionalización.

### El nuevo plan estratégico para la internacionalización de la UDEM

El nuevo plan estratégico para la internacionalización se construyó sobre los fuertes fundamentos que la UDEM había cimentado a lo largo de los años, especialmente en las áreas de la internacionalización del currículum y de la movilidad estudiantil, con los

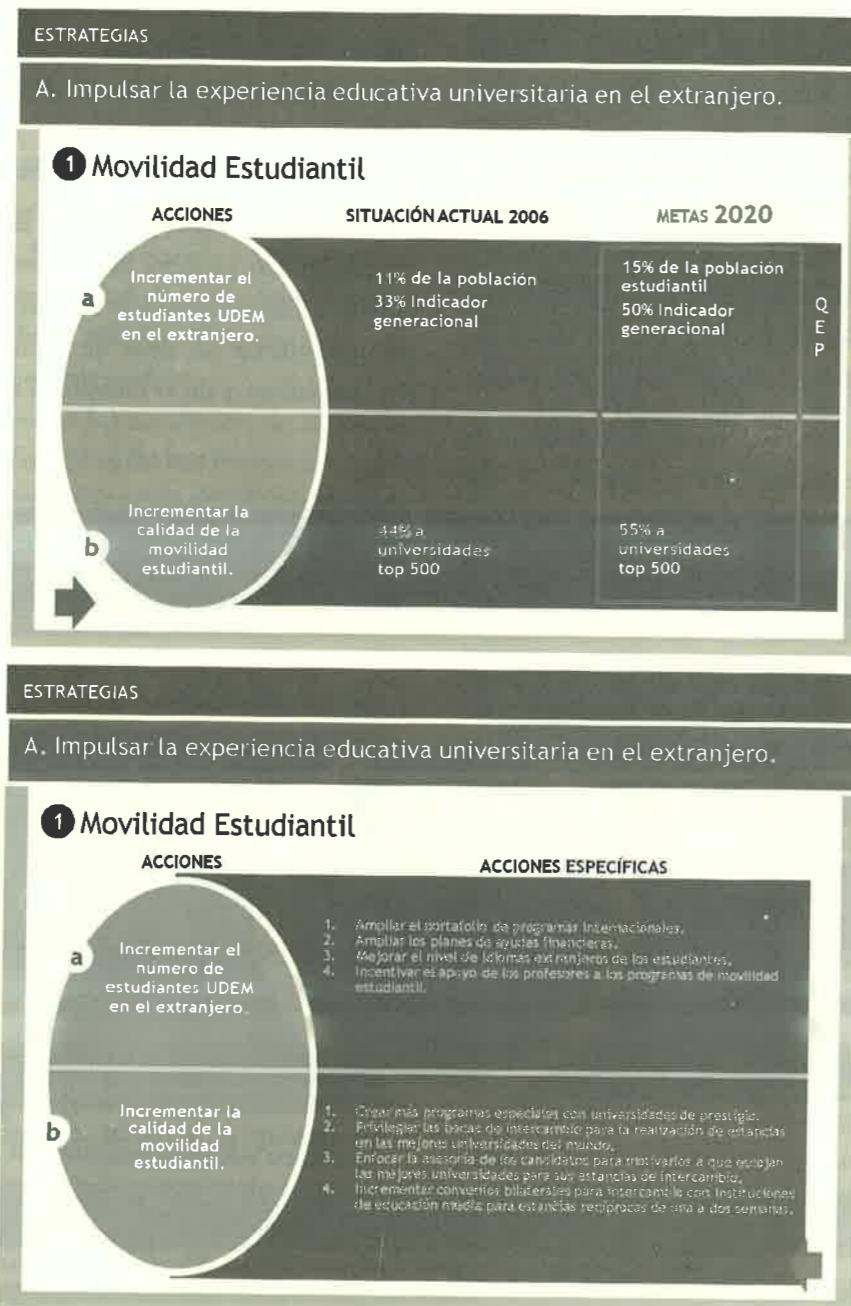


<sup>1</sup> Por sus siglas en inglés, *Quality Enhancement Plan*.

resultados de aprendizaje como están definidos en el QEP en su centro y la red de relaciones internacionales estratégicas como base para futuros esfuerzos.

El plan contempla seis grandes estrategias, contrasta la situación actual con las metas que se pretenden alcanzar en el año 2020 y propone acciones

concretas para lograr estos fines. La primera estrategia consiste en incrementar la movilidad estudiantil, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Se pretende lograr que el 50% de los estudiantes de cada generación que se gradúe de la UDEM haya tenido una experiencia internacional.

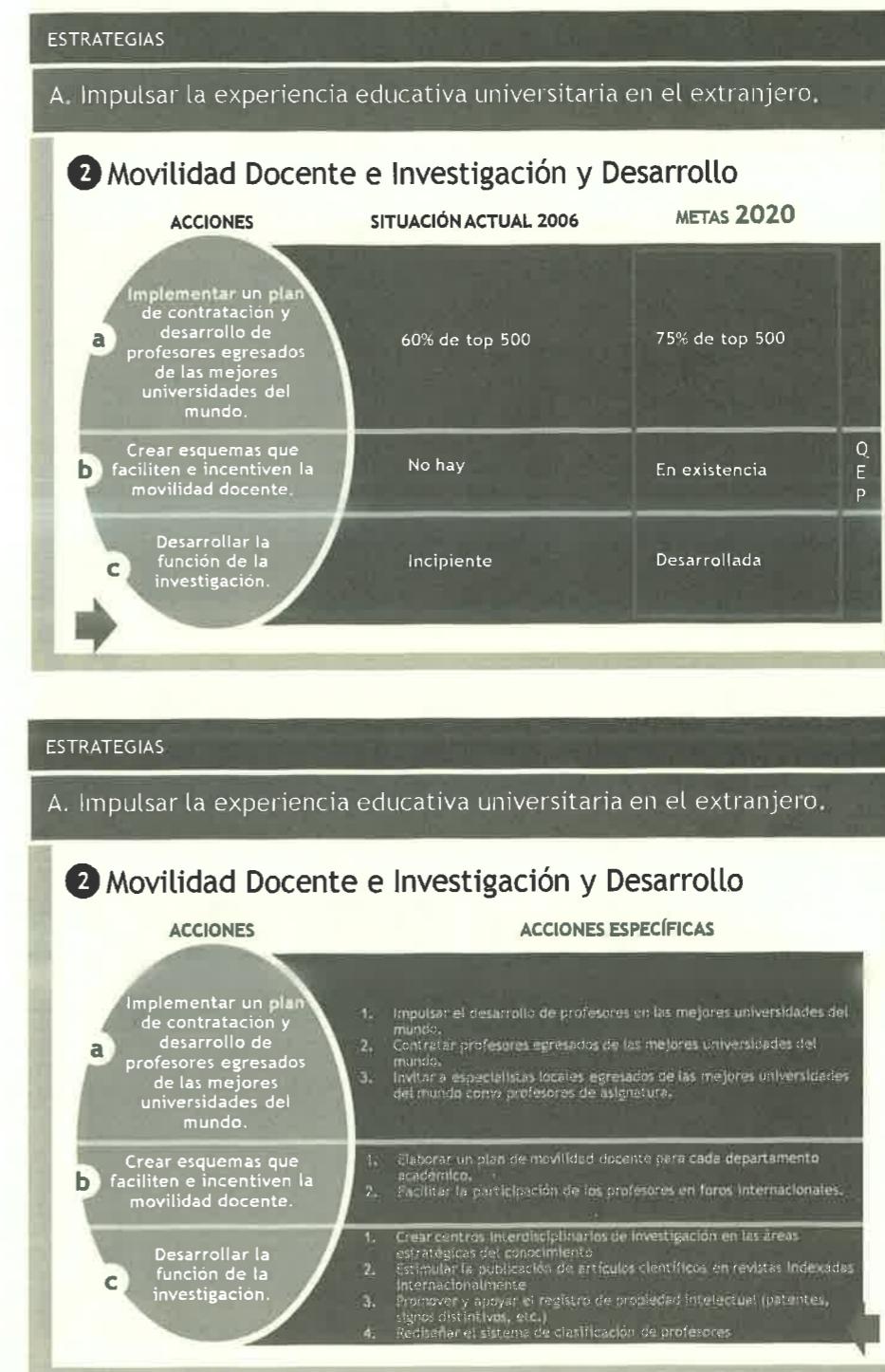


La segunda estrategia contempla la construcción de programas de movilidad docente, muy limitada aún, y el desarrollo de la función de la investigación cien-

tífica que también es incipiente porque la UDEM se ha entendido a sí misma primordialmente como una institución centrada en la enseñanza. Los profesores

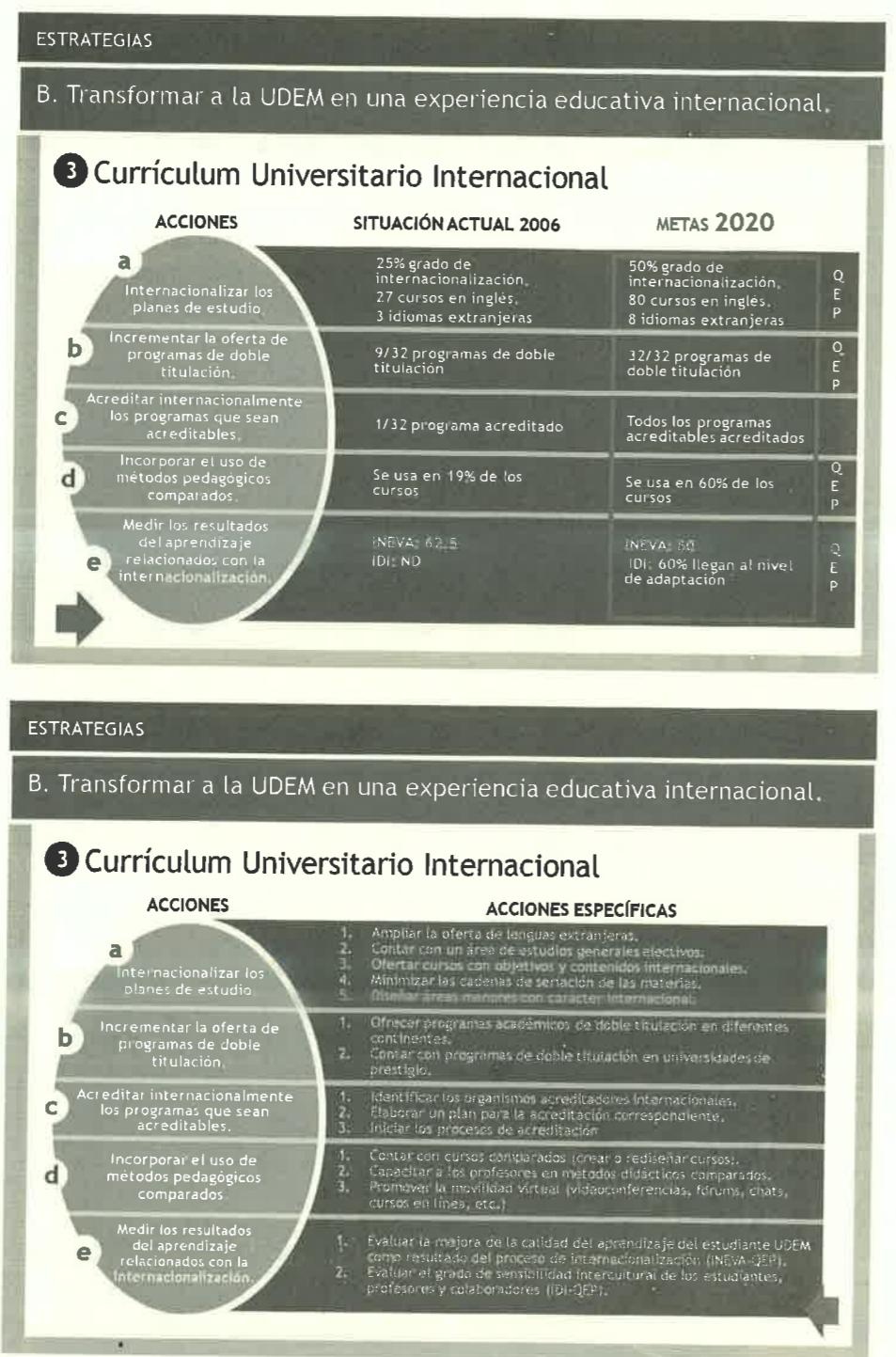
deben de estar en el centro de los esfuerzos institucionales de internacionalización para incluir a todos los estudiantes y no nada más a aquellos que participan en nuestros programas de estudios en el extranjero. La importancia de la función de la investigación científica

en este plan está relacionada con el prestigio que ésta otorga a cualquier institución de educación superior, su importancia en los *rankings* de las universidades en el mundo y la naturaleza internacional de la investigación científica actual.

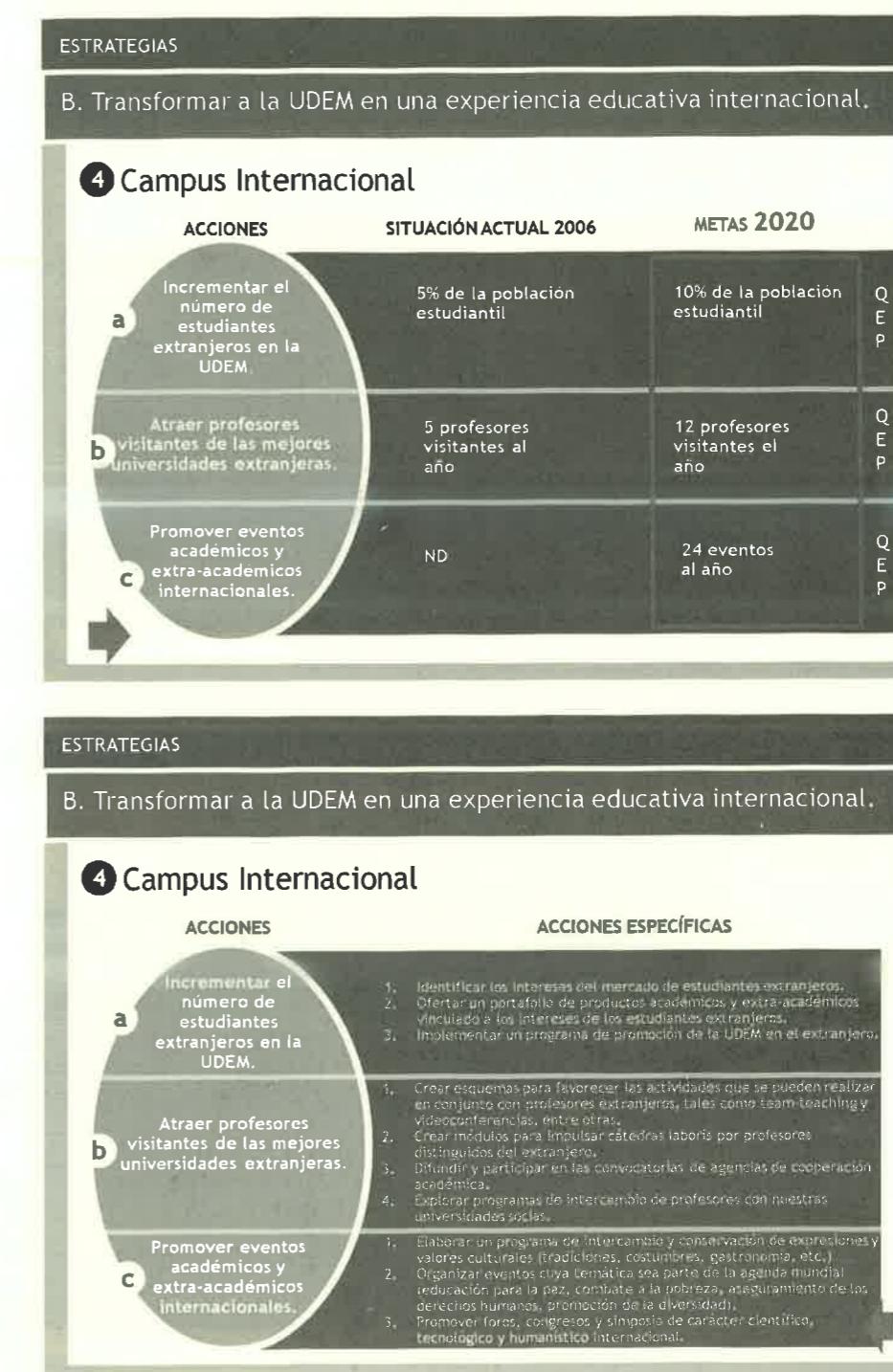


La tercera estrategia está enfocada en la internacionalización del currículum, con el objetivo de introducir más contenidos internacionales en los planes de estudios, de ofrecer más opciones de doble titulación a los estudiantes de todas las carreras y de

medir los resultados de aprendizaje en internacionalización entre nuestros estudiantes. Esta estrategia está muy relacionada con el plan de mejoramiento de calidad o QEP para la reacreditación ante SACS.

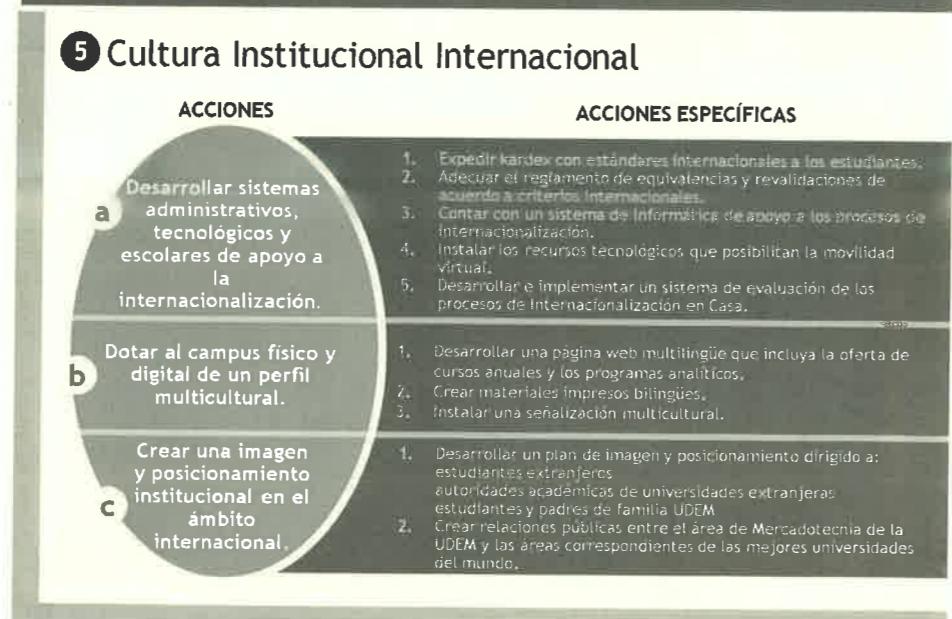
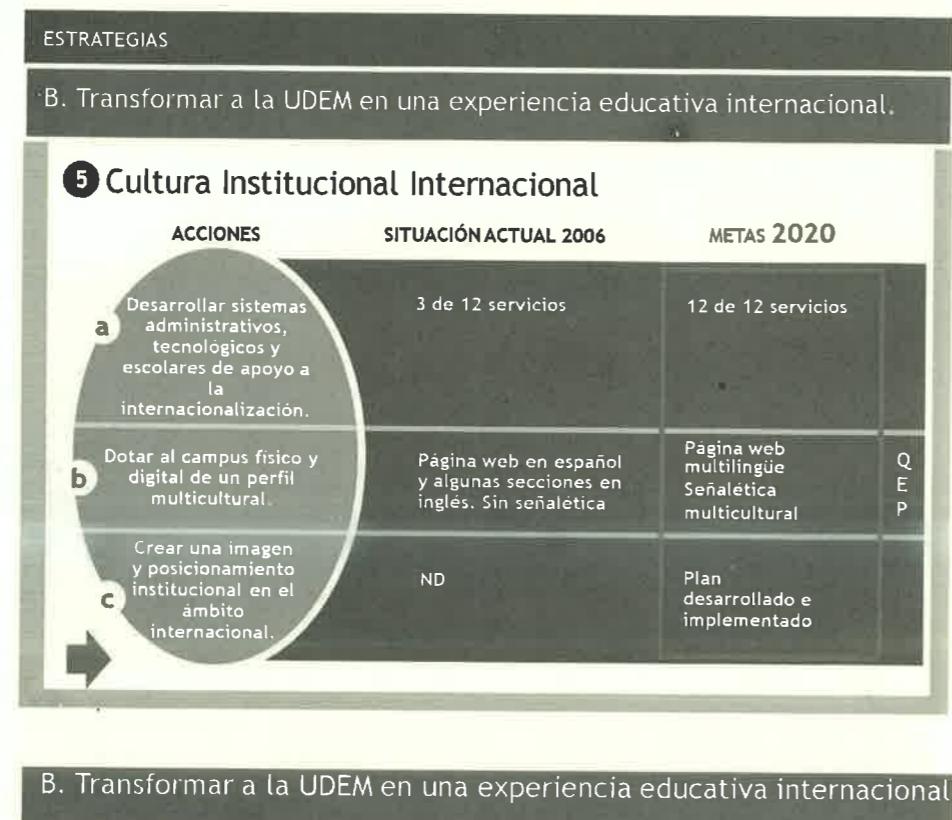


La cuarta estrategia tiene que ver con la internacionalización del campus, lo que implica principalmente un incremento significativo en la presencia de estudiantes y profesores internacionales en la UDEM, además de una extensa oferta de eventos internaciona-

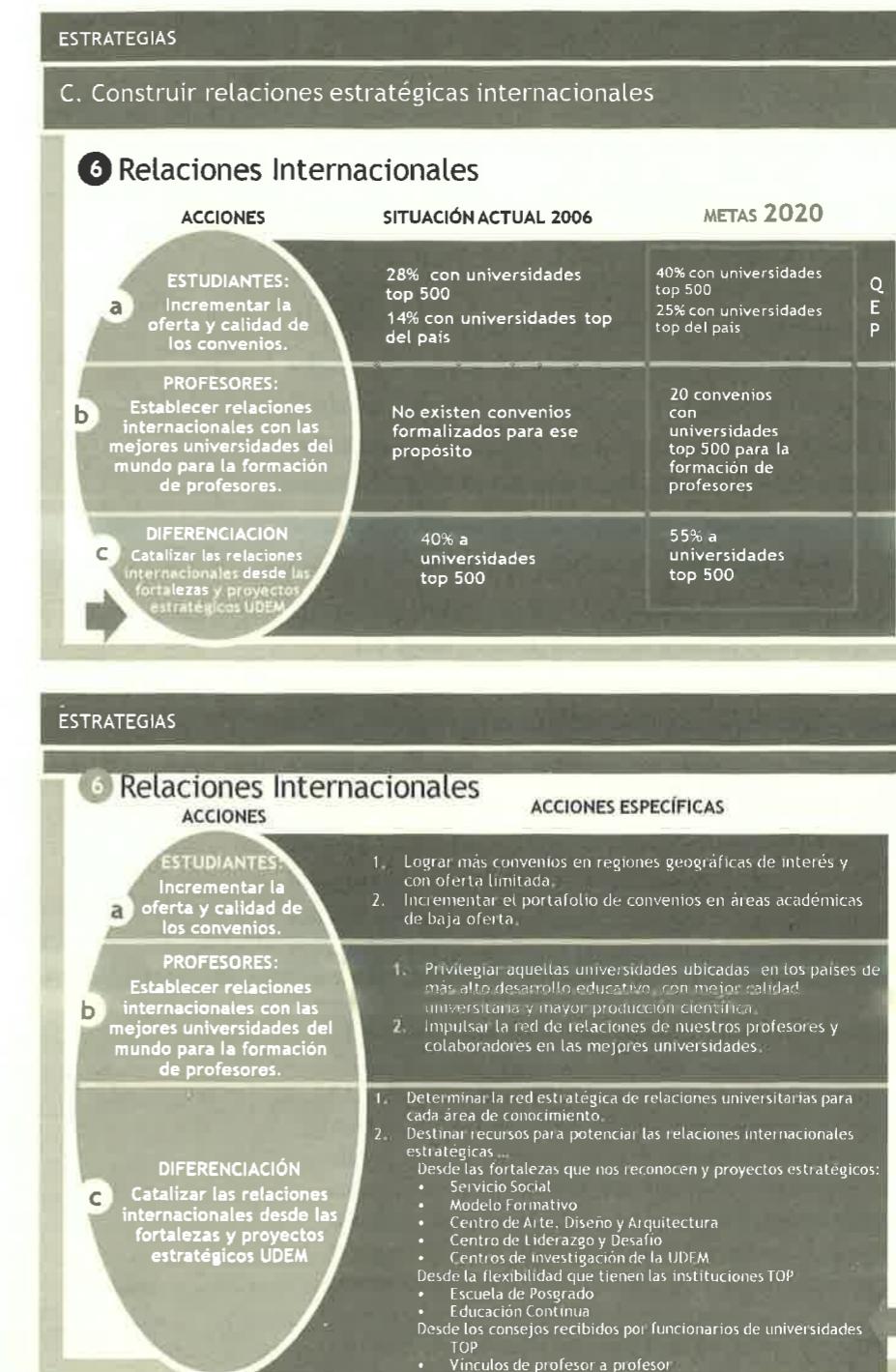


La quinta estrategia toma en cuenta la necesidad de internacionalizar la cultura institucional de la UDEM, desde sistemas administrativos y tecnológicos de soporte, la página Web institucional, la señalización en el campus, hasta la creación de

una imagen institucional internacional. Todos los que forman parte de la comunidad universitaria de la UDEM serán partícipes y se identificarán con esta cultura internacional y multicultural.



Por último, pero no por eso menos importante, está la sexta estrategia, que puede ser considerada el fundamento para todas las demás y que considera la construcción de relaciones internacionales orientadas de manera eficaz para programas de intercam-



Considerando los éxitos logrados en la internacionalización hasta la fecha, estamos muy optimistas que este plan estratégico de internacionalización nos permitirá consolidar nuestra posición de liderazgo en la internacionalización educativa dentro del contexto

de la educación superior mexicana. Esta perspectiva fue compartida por el Instituto de Educación Internacional (IIE)<sup>2</sup> que reconoció el plan para la internacionalización de la UDEM con el Premio Andrew Heiskell 2009 para la innovación en educación internacional.

## La universidad en la era de la internacionalización: Avances y controversias

NYDIA MARÍA CASTILLO PÉREZ\*  
JULIO RODRÍGUEZ ANIDO\*\*

El proceso de internacionalización de la academia iniciado después de la segunda mitad del siglo XX, que transforma la esencia de sus principales actividades docentes, de investigación y vinculación, promueve una transmutación de su concepción, visión y desafíos en el mundo de hoy y del primer cuarto del siglo XXI, a causa de la cimentación que le provee el entorno de una cultura de naturaleza planetaria. Igualmente, ello permite tomar conciencia, quizás por vez primera en la historia reciente, que el conocimiento que se crea en el siglo XXI, además de ser volátil, no tiene fronteras.<sup>1</sup>

De igual manera, podemos afirmar que la dimensión internacional de la universidad ha estado presente desde sus orígenes, al punto de constituir un elemento sustancial de su propia esencia (Fonthal, p. 13), aspecto singular, que hoy adquiere mayor relevancia, dado que por el acervo de conocimiento que se produce, ya no es posible hacer investigación actualizada y válida para contextos locales o nacionales. Los aportes teóricos y las prácticas experimentales que tienen lugar en los distintos puntos cardinales del cosmos, nos obliga a informarnos, a conocer y aprender sobre los nuevos dilemas y contribuciones en curso.

\* Docente-investigadora, Universidad Autónoma de Zacatecas.

\*\* Docente-investigador, Universidad Autónoma de Zacatecas.

<sup>1</sup> Quizás por ello, en Occidente, contrario a lo que ocurre con las universidades privadas, las universidades públicas tienen una misión particular a cumplir, si en ellas se desarrollan un conjunto de valores que aseguren la accesibilidad, equidad social, diversidad en formas de pensar, preservación de la cultura local y desarrollo social y la comprensión de la cultura mundial del presente siglo. Esto último por la rápida explosión del conocimiento que se expande, ya que las universidades no pueden limitar su acción académica y de investigación a una región geográfica o a tendencias epistemológicas en particular: su misión y campo de acción, debe extenderse hasta donde sus capacidades de enlace le permitan, lo que asigna a los procesos de internacionalización de la academia desafíos mayores en términos de su comprensión global y puesta en vigor.

<sup>2</sup> Por sus siglas en inglés, *Institute of International Education*.

Por ello, después de varias décadas de discusión y de prácticas sobre procesos de internacionalización de la educación superior, resulta pertinente preguntarse sobre cuánto se ha avanzado en ese terreno y hasta qué punto se ha logrado que la misma, sea una realidad teórica, conceptual y tangible en la práctica a través de experiencias válidas, pertinentes y de calidad en todas y cada una de las regiones del planeta.

El presente artículo trata de encontrar respuestas, al menos parciales a algunas interrogantes que se suscitan en torno a ello. ¿Cuánto se ha avanzado en América Latina en materia de internacionalización de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES)? ¿Cuáles son los principales obstáculos y debilidades a vencer? Para tales efectos, se hace referencia a algunos de los ejes mundiales que sustentan esos procesos de transformación y toman en cuenta cómo ello altera la visión particular de las universidades públicas. Tales enfoques serán analizados como resultado de los múltiples corolarios que al compás de distintos paradigmas teóricos han impuesto en el pasado, rumbos unívocos a los centros de educación superior. También partimos de la idea de que los nuevos esquemas teóricos que apoyan esos cambios parten del nuevo orden internacional, en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento, lo que abre en las universidades distintos horizontes, para lo cual se debe estar preparado. Trataremos esas premisas, a través del análisis de cuatro puntos focales:

- Las crisis económicas y financieras y el surgimiento de un mundo multipolar.
- Los nuevos paradigmas que emergen en el campo educativo desde comienzos de los años ochenta, haciendo derivar a la universidad de hoy a derroteros signados por la sociedad del conocimiento y un mundo global.
- El impacto que los cambios registrados en los últimos años asigna a la ciencia, la tecnología y la creación de nuevos lenguajes y sistemas organizacionales, hasta llegar a plantear a los sistemas educativos una redefinición teórica y pedagógica propia a su tiempo.
- Muchas interrogantes sobre cómo crear un sistema de conocimientos que incorpore a la universidad

sidad pública latinoamericana en los procesos de transformación que están transfigurando el orden internacional, las IES, la cultura y las estructuras sobre las que se asienta el universo del siglo XXI.

### Crisis económicas y financieras y surgimiento de un mundo multipolar

La grave crisis que se expande por el orbe —cuyos orígenes inmediatos deben ser rastreados a comienzos del presente siglo— que empezó siendo financiera, luego económico-social y finalmente política y cultural, está haciendo tambalear, a fines de la primera década del siglo XXI, los cimientos del orden económico y financiero internacional, lo que ha trastocado las relaciones políticas y sociales que sostenían al mundo contemporáneo. A primera vista, parecía que sus causas inmediatas pueden ser localizadas en el abandono de las políticas industriales activas por parte de Estados Unidos y Europa, para conformarse a vivir en las últimas décadas y de manera artificial, en un complejo laberinto de especulación financiera.

En este escenario, las principales economías asiáticas, lideradas por China e India, han aprendido a reorganizar su base productiva e incrementar su capacidad científica y tecnológica lo que ha facilitado su participación activa en el comercio mundial, elevando de manera sustancial el monto de sus reservas internacionales.<sup>2</sup> Por lo antes anotado, cabe señalar que la actual crisis global está haciendo que el comercio mundial haya caído, en 2009, por primera vez en 27 años, llevando a muchos economistas a coincidir en que el pánico llama a las trabas comerciales y coloca a los gobiernos entre dos fuegos, su fe en el libre comercio y la

<sup>2</sup> Sin que ello deje de ser cierto, el fondo de esa crisis aparece de día en día como algo mucho más complejo aún y, por el hecho de ser tan profunda, se abre una interrogante mayor: ¿Estamos encaminándonos hacia la construcción de un nuevo tipo de capitalismo, es decir, en vísperas de estructurar un modo de producción distinto y, por consecuencia, otras relaciones sociales y políticas entre los hombres y los países, diferentes de las que prevalecieron hasta hoy, lo que repercute necesariamente sobre el mundo de la educación y la cultura?

presión social; los países pueden dañar a sus exportadores al intentar proteger sus propios productos.<sup>3</sup>

En efecto, no se trata ahora sólo de producir más y de ensanchar la sociedad de consumo, sino que se debe prestar la atención que merecen ciertos problemas nuevos que tocan a la subsistencia misma del ser humano como especie. Uno de ellos es el caso de la degradación del medio ambiente, el crecimiento exponencial de la sobre población del planeta, el incremento de las migraciones masivas de personas, familias y pueblos enteros, al mismo tiempo que se acerca el fin de la era del petróleo. Así, cuando se necesita cada vez mayor cantidad de energía, se constata que el agua potable se torna escasa y que los alimentos no siguen el volumen del desarrollo mundial. La humanidad está tomando conciencia de que toda salida que se trate de dar a estas crisis deberá tomar en cuenta la preservación del medio ambiente y la biodiversidad, lo que lleva a hacerse una pregunta relacionada con el futuro: ¿Cuáles serán los caminos que la humanidad tomará en materia de desarrollo en los 25 años por venir? ¿Cuál es el papel de la visión internacional de la academia ante una problemática común?<sup>4</sup>

David Harvey (2009), un crítico del sistema, afirma que lo que ocurrió en "...Estados Unidos fue que ocho hombres dieron un documento de tres páginas, a modo de pistola, que apuntaba a todos: Dadnos siete mil millones de dólares y que no se hable más. Lo que

significa que no se saldrá de esta crisis con una crisis de la clase capitalista; se saldrá de ella con una consolidación todavía mayor de esa clase. Terminará habiendo 4 ó 5 grandes entidades financieras en Estados Unidos, no más. Muchas en *Wall Street* ya están medrando ahora mismo. *Lazard's*, a causa de su especialización en fusiones y adquisiciones está ganando dinero a manos llenas. Algunos no escaparán a la quema, pero habrá por doquier una consolidación del poder financiero..."

En relación a la crisis del sistema comercial mundial, Paul Lamy (2009), director general de la Organización Mundial del Comercio (OMC), policía y árbitro de los intercambios comerciales, cita a Mahatma Gandhi: "...con el ojo por ojo el mundo entero se vuelve ciego," y concluye: "...lo que tenemos es paro masivo..." Según "...Zoellick, director del Banco Mundial, no serán las economías más desarrolladas las que sufrirán una retracción comercial, sino las emergentes como, por ejemplo, China..." A ese respecto, Amadeu Jensana, director de Programas Económicos y Cooperación de Casa Asia enfatiza que: "la economía china no depende del consumo interno, sino de la inversión extranjera y de las exportaciones; por eso está sufriendo mucho la caída de consumo en Occidente...", lo que parece ser confirmado por los hechos, ya que en diciembre de 2008, las exportaciones del gigante asiático sufrieron su peor desplome en los últimos años..." Para el economista David Leonhardt (2009), en Estados Unidos, "...la economía se recuperará. No será pronto. Posiblemente empeore mucho durante 2009, más allá de lo que hagan el presidente Barack Obama y el Congreso..."<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Frente a los problemas económicos y comerciales que se expanden tanto al interior de las naciones como en el orden internacional, aparece otra interrogante: ¿Estamos frente a una crisis que puede ser calificada de desglobalización? Al comprobar, cuando se comenzó a tocar fondo de la espiral recesiva de la economía y a medida que ella se proyecta sobre el campo de la política, la sociedad y la cultura, se perciben dificultades cada vez mayores para salir de ella a partir de los paradigmas del desarrollo en vigencia hasta hoy.

<sup>4</sup> Una respuesta inicial relacionada directamente con las transformaciones y efectos de la crisis que arrastra el capitalismo como tal, la dió Alan Greenspan, uno de los máximos sostenedores del capitalismo como sistema, quien expresó que lo que hoy sucede no es diferente a lo que ocurrirá en el futuro, ya que para él, las actuales burbujas financieras son inevitables; el mundo por venir conocerá de otras burbujas y crisis económicas y financieras como la actual, la

más grande después de la Gran Depresión de los años treinta, o peores todavía. En el mismo sentido, la experiencia histórica muestra que muchos economistas y políticos marchan en igual dirección que Greenspan y en eso resulta emblemático lo dicho por Andrew Mellon, un banquero norteamericano que fuera Secretario del Tesoro de 1921 a 1932, quien señaló que en una crisis, los activos terminan siempre por regresar "...a sus legítimos propietarios..."

<sup>5</sup> La crisis alemana es la más grave para Europa, por ser su principal economía y por su potencial exportador. En lo que respecta a Japón, la segunda economía mundial, en el cuarto

De esa manera, el debate está abierto sobre las grandes balizas que discurrirán los caminos del futuro. Por nuestra parte, formulamos una afirmación inicial: Esta crisis mayor de orden financiero, económico, social y político que afectó en primer lugar al sistema norteamericano se ha transformado en una crisis mayor de alcance planetario en virtud de la influencia que tiene sobre el orden global la economía, finanzas, poder militar y diplomático. Así, en Europa, el traslado de la crisis financiera internacional a la economía real, con toda su intensidad, en los últimos meses de 2008, llevó a la economía de los 27 países miembros a empezar 2009 en recesión. En cuanto al Producto Interno Bruto (PIB) de la zona euro, después de nueve meses consecutivos de caída, descendió 1.5% en el último cuatrimestre de 2008 y el declive fue récord en economías como la de España, Alemania y Francia.<sup>5</sup> El Gobierno japonés, a través de Kaoru Yosano, ministro de economía y política fiscal, informó que se contrajo un 12.7% en el último trimestre de 2008 y que ese país está viviendo su recesión más grave desde la Segunda Guerra Mundial que lo devastó (*El País*, 2009). En lo atinente a América Latina, ella "... no es el epicentro de esta crisis, pero la región está directamente afectada...", señaló Pamela Cox (2009), vicepresidenta para la región del Banco Mundial y esto, "...porque casi 90% de la población depende de los precios de la materia prima y 95% del PIB depende de lo mismo. El auge en estos precios fue el motor del crecimiento, pero en septiembre de 2008, estos precios se desplomaron 50%, mientras que los flujos de remesas sufrieron una reducción del 6% en el último trimestre y otras exportaciones también se desplomaron por la reducción de la demanda..."

Los efectos de esa crisis globalizada hacen que el mundo se encamine hacia grandes desajustes no sólo en materia económica, financiera, social, cultural, sino también en cuestiones álgidas de geopolítica; aparece en el horizonte un nuevo orden multipolar que emer-

trimestre de 2008, sufrió su peor contracción económica en 35 años, debido al desplome de las exportaciones e inversiones.

ge de este periodo en que el imperio norteamericano, con sus rescates financieros y sus guerras de ultramar, trata de absorber todas las energías posibles del planeta para evitar su propia caída.<sup>6</sup> Al atisbar el futuro, lo hacemos a partir de la convicción de que la etapa que concluye con la apertura de la crisis económica mundial actual resulta del agotamiento de un ciclo largo de la economía inaugurado a mediados de los años setenta que, al igual que otros ciclos del mismo tipo se proyectó, a finales del siglo XX (Rodríguez Anido, 2007), sobre el campo de la política, la sociedad y la cultura, incluyendo por cierto, a la educación.<sup>7</sup>

De esa manera, a fines de la primera década del siglo XXI se pone en tela de juicio las tendencias que llevaron en los últimos 30 años a la práctica del libre comercio, la libertad de movimiento de los capitales, la precarización del trabajo, la exacción de los recursos naturales, la privatización de la educación y la degradación socio-ambiental, todos ellos signos cruciales de las orientaciones que caracterizaran a la fase capitalista

<sup>6</sup> Las políticas posteriores tratan de dar más dinero a los ricos y de extraer más de los bolsillos de los pobres —ya que el "rescate" comportaba setecientos mil millones de dólares, o sea más de dos mil dólares por cada estadounidense— o se negaba ese aporte y las consecuencias bien podían ser impredecibles, con secuelas de violencia, tumultos y desorden social y político. Ello ya se había replanteado en forma aguda a fines de los años veinte, ante la falta de respuestas por parte del presidente republicano H. Hoover a la crisis financiera con lo que Estados Unidos quedó sumido en una crisis mayor, en 1929, que le llevó a la Gran Depresión de los años treinta e influencia su futuro y el del mundo. Los cambios se precipitan con Franklin D. Roosevelt, a comienzos de los años treinta: en su campaña electoral por la presidencia propone un *New Deal*, un nuevo contrato social, cuyo fin principal consiste en la creación de una demanda solvente que relanzase la economía en su conjunto.

<sup>7</sup> Este ciclo trajo consigo —como novedad— al fenómeno de la globalización, la emergencia de la sociedad del conocimiento y la información e, igualmente, la práctica neoliberal. Todo ello tuvo como precondición la fuerte ofensiva del capital sobre el trabajo en cuya virtud se llevó a cabo el desmontaje sistemático de toda clase de regulaciones, intervenciones y controles estatales que el mismo capital levantara en sus "años dorados", de 1945 a 1975, y llevó al mundo a desembocar en una reestructuración mayor de ese sistema, esta vez bajo la hegemonía del capital financiero.

que concluye.<sup>8</sup> Ese duro corte ocurre cuando trastabilizan los bancos de los países centrales, caen las bolsas y los precios de las materias primas, incluyendo el petróleo, como consecuencia del "efecto dominó".<sup>9</sup> Esos fenómenos no pueden ser ignorados por los procesos de internacionalización de la academia.

### Nuevos paradigmas en educación

A fines de los años setenta y comienzos de los ochenta hubo innovaciones que vinieron del lado de la ciencia y la tecnología que, a nivel planetario se han reflejado en todos los aspectos de la vida humana. El conocimiento, la academia, la producción industrial, las relaciones laborales, las estructuras políticas y sociales y hasta el mundo de la cultura se estremecen desde entonces bajo el impulso renovador de la ciencia y la tecnología y aparecen productos nuevos y revolucionarios derivados de la electrónica, como computadoras, fibra óptica, satélites, telecomunicaciones, biotecnología, nanotecnología y tantos otros más. Fueron tantas las modificaciones que se introdujeron en tan poco tiempo, en los procesos y en los productos que, ellos, a su vez, están transformando el mundo de la educación superior.

En la práctica, los primeros en posicionarse con relación a los procesos de cambio anunciados, fueron los

<sup>8</sup> Es por ello que George W. Bush, cuya presidencia tanto ha contribuido a la formación y estallido de la crisis económica financiera que azota a Estados Unidos, particularmente desde el año 2008, que se extiende en el mundo por doquier, pidió que se le otorgasen poderes que le permitirían salvar algunos bancos de inversión que confrontan la posibilidad de quiebra. Para eso necesitaba una ley, que solo podía dictar el Congreso de la Unión.

<sup>9</sup> De allí que en el recinto legislativo —como en la calle—, las manifestaciones a favor y en contra de esa política de rescate hicieran emerger una ola de descontento, pues se confrontaban intereses contradictorios: el de las entidades financieras y el de los contribuyentes, sobre quienes recaerá el peso mayor de ese rescate. El dilema era el siguiente: ¿Se da muchísimo más dinero a quienes ya obtuvieron en exceso, para salvar a los ahorristas y al mercado accionario, que tanta presencia tienen en la población norteamericana, o el gobierno se declara prescindente y deja que las quiebras se encadenen, aunque esto traiga desequilibrios mayores de los mercados, grandes conflictos económicos y también sociales y políticos?

países del este de Asia, donde se sustituyeron a empresas enteras, cambiándolas por otras donde predominan los chips, el láser, la fibra óptica, la automatización y, en un sentido más amplio, la innovación, colocándolos a la cabeza de los países con mayor desarrollo científico y tecnológico. Así, desde los años ochenta, cuando concluía la Guerra Fría y emergía la revolución informática, al mismo tiempo que se transforma la organización del trabajo, del saber y del saber hacer, el taller y las competencias signados por los complejos económicos que emergen y se distribuyen a través de nuevos procesos de expansión capitalista, aparece una nueva silueta de sociedad industrial. Ello reclama una nueva academia con emergentes redes de socialización del conocimiento.

En efecto, la aparición y el desarrollo de la informática, marca el inicio de la tercera fase de la Revolución Industrial, fines del siglo XX. La ciencia y la técnica exploran así nuevos campos para responder a los requerimientos de una economía e inversión financiera de signo planetario que incurre en los servicios de la salud, la educación y el bienestar de la población. Países como China, Corea, Singapur, Taiwán y Hong Kong, abren los caminos del porvenir y crean nuevas universidades cuyos sistemas educativos son distintos, integralmente, de los anteriores. Allí está posiblemente el secreto o la razón por la cual esos países fueron alcanzando un nivel de crecimiento económico de 7 a 8% por año, ampliando a la vez, sus niveles de desarrollo, una tendencia que deja al margen de esos procesos de cambio a los países de América Latina que se resisten a adoptar o prepararse para afrontar los dilemas de esa nueva situación.

Cabe remarcar que no todos los países han alcanzado los mismos avances en materia de ciencia y tecnología sino que, por el contrario, se han producido asimetrías cada vez más grandes, tal vez, más que nunca y ello pone al descubierto el desafío que representa la existencia de una estrecha vinculación entre el desarrollo de la universidad y el de la sociedad global. En efecto, el análisis integral de los procesos que influyen en la educación superior adquiere hoy, gran actualidad, no sólo en el plano teórico-cognoscitivo, sino también en el práctico para la toma de decisiones estratégicas que

correspondan con los cambios que se experimentan en la economía mundial. Significa promover un paradigma de análisis que retroalimente las formas de pensar y de actuar colectivamente dentro de la academia y desde ella hacia la sociedad. El ser humano como sujeto y objeto debe aprender a apropiarse de una cultura económica, social y cultural cimentada sobre la base de una ética, solidaridad, justicia y equidad que ahora tiene una naturaleza planetaria, lo que debe corresponderse con los niveles de interpretación de los procesos de internacionalización del siglo XXI.

En consecuencia, existe consenso en las universidades más desarrolladas, que los estudiantes de hoy, posiblemente investigadores de mañana, deben formarse y comprender los procesos de internacionalización y por ello las universidades que privilegian ese análisis estarán preparando a sus comunidades a aprender a desarrollar procesos de aprendizaje e investigación donde lo local, lo regional y lo nacional deben ser enriquecidos por la producción científica y la experiencia que proviene de la escala internacional. Se explica este último concepto como el progreso equilibrado de todos los sectores que integran la economía, la política, la sociedad y la cultura de las regiones y las naciones, desde la opción que asegura la aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en ese enjambre de actividades científicas planetarias. En efecto, a través del proceso de internacionalización del saber, las universidades crean nuevos conocimientos, mismos que están a disposición de la educación mediante el uso de las tecnologías, lo que une a estudiantes, profesores e investigadores del mundo contemporáneo. Los procesos de internacionalización de la academia contribuyen de manera notable a abrir fronteras que benefician los procesos de comprensión de la diversidad cultural, el aprendizaje de lenguas extranjeras, formas para concebir y recrear el mundo planetario.

Se trata de comprender en la diferencia y sin indiferencia a lo extranjero, aprender a deshacerse de toda clase de localismos y prejuicios injustificados sostenidos por la exclusión y la xenofobia, aprendiendo a cultivar relaciones recíprocas entre individuos y diver-

sas sociedades del universo. Lo contrario trae consigo condonar a la juventud y a las sociedades a quedar excluidos de un proceso dominante, limitándoles a tener éxito en las empresas globales del mundo del siglo XXI. Lo antes anotado significa que investigadores, docentes, estudiantes, administradores y trabajadores de las universidades deben estar sensibilizados a la interacción de las economías de occidente con las emergentes en Asia, así como, con los sistemas políticos, económicos, sociales y culturales de esos países.

Paralelamente, se debe comprender que las cuestiones ligadas al medio ambiente sobrepasan las fronteras nacionales, puesto que su preservación reposa sobre la cooperación internacional que va más allá de los límites de los Estados y resulta necesario compartir responsabilidades desde la academia. En el caso de la salud, se toma conciencia de la evolución de los riesgos para los organismos humanos, que hoy se propagan rápidamente, de nuevas enfermedades y epidemias, entre otras: el ébola, el sida, la gripe aviar, la del H1N1, por citar algunas, lo que constituye una amenaza seria para la vida ahora planetaria. En consecuencia, los investigadores, docentes y estudiantes constituyen hoy desde la academia las fuerzas vivas de mañana, para lo cual deben aprender a coexistir con semejantes en un mundo cada vez más pequeño, complejo y multicultural.

Las universidades de hoy tienen el compromiso y la responsabilidad de favorecer el crecimiento de los espíritus y el desarrollo de ideas que influencien políticas públicas y procesos de convivencia planetaria creando puentes de enlace entre los cuatro puntos cardinales, para el beneficio del desarrollo de la humanidad. La construcción de procesos de internacionalización donde los estudiantes de las universidades públicas y privadas, tengan la oportunidad de estudiar en programas de visión internacional e interdisciplinaria, donde la cultura multiétnica y multicultural facilite el aprendizaje de otras lenguas y la comprensión y valoración de otras culturas.

Hasta ahora en muchos países de América Latina, la internacionalización sólo se ha traducido en una idea exótica, plasmada en numerosos escritos, publicaciones y hasta acciones que favorecen el

currículo de algunos, o los viajes turísticos de otros, sin que ello como concepción y acción fundamental de la academia, aterrize en transformar la concepción desfasada de muchos planes de estudios y por ende la visión rígida del currículo, expresión concreta de la concepción de cualquier oferta educativa. Tan grave es el problema, que abundan los programas y planes de estudio organizados por asignaturas y no por créditos, lo que hace casi imposible efectuar procesos de equivalencias y de reconocimiento académico homologado entre diferentes altas casas de estudio del orbe.

### Impacto de las transformaciones científicas y tecnológicas sobre la universidad

La segunda ola de cambios, iniciada con el proceso de globalización y la creación de la sociedad del conocimiento, coincide con la incorporación de nuevos países a los procesos de expansión y al auge de la robótica, la automatización para atender necesidades sociales y la nanotecnología, que fue convirtiendo a los objetos en unidades cada vez más pequeñas y complejas que se llevan a todos lados, por ser móviles, ya sean teléfonos u otros artefactos que cambian hasta el sentido mismo de la producción y la organización de la industria. Ello trae consigo la redefinición de los paradigmas que encuadran a la educación que, desde entonces, se basan en el desarrollo del conocimiento. Los llamados Tigres de la segunda generación del este de Asia, más Finlandia, Brasil, Japón, España e India, se insertan en esos procesos de transformación y hacen reformas educativas substanciales, creando nuevas formas de cooperación institucionales. Mientras que, algunos otros países se van incorporando a ese tipo de desarrollo, Estados Unidos comienza a perder las ventajas comparativas que tuvo en el siglo XX en materia de competitividad.

En lo que respecta a la educación superior de América Latina, desde comienzos de la segunda parte del siglo XX ya se gestaba la antinomia entre una universidad de carácter profesional que enfrentaba a otra orientada más hacia la investigación. Sin que ese

conflicto alcanzara a resolverse, aparece el fenómeno de la globalización que se instala en la vida cotidiana de las sociedades civil y política, con lo que los sistemas de enseñanza comienzan a articularse en torno a sistemas educativos caracterizados por su lentitud y falta de calidad al verse imposibilitadas a incorporar en sus procesos, los inmensos adelantos científicos y la aplicación de las nuevas tecnologías.

Salvo en el caso de Brasil, la revolución científica y tecnológica de fines del siglo XX, que ha hecho ingresar al mundo a la era del satélite, el Internet, la TV, la computadora y el teléfono celular, tarda en entrar en las altas casas de estudio del continente latinoamericano, lo que en el caso del Gigante del Sur ya está haciendo evidentes los efectos positivos de ese cambio. Contrariamente en otras universidades latinoamericanas, aún se improvisan profesores, se adecúan o cambian planes de estudio por razones coyunturales o comerciales, se trabaja con tiza y pizarrón y cada profesor tiene su librito o hace su exposición karaoke.

No obstante, la conjunción del progreso científico y técnico antes citado, abre las puertas a un sistema de educación social diferente, lo que ubica el gran debate en torno a cómo o de qué manera se puede y se debe por responsabilidad moral, social y política, transformar la universidad, replantear algunas cuestiones centrales sobre su visión y su verdadero alcance internacional. Todo ello debe plasmarse primero en las políticas institucionales y luego en la base misma del currículo, en la creación de nuevas carreras universitarias, en la capacitación de los cuerpos docentes y mediante el compromiso de realizar cambios institucionales que apunten a forjar una estructura de organización y funcionamiento acorde a la academia del siglo XXI. Lo anterior, comporta naturalmente una tarea difícil donde las redes de conocimiento y de aprendizaje pueden jugar un papel fundamental que permita romper las existentes resistencias al cambio, ya sea por desconocimiento a los cambios que les circunscriben, e incluso por miedo a perder el control del equilibrio de poder personal o grupal establecido en esas altas casas de estudio.

Se observa así una empresa titánica en América Latina, ya que en muchos países, se conservan aún los currículos burocráticos y rígidos, determinados por materias y no por créditos, limitando el proceso de desarrollo natural de los individuos y frenando los procesos de intercambio.<sup>10</sup> De igual manera, muchas decisiones se realizan al compás de los intereses políticos de pequeños grupos en el poder, cuya naturaleza no responde ni a la esencia ni a los fines de la academia. Comprender estos retos puede ayudarnos a modificar la concepción tradicional de las universidades. En ese aspecto, la creación de redes de aprendizaje y de conocimiento está llamada a apoyar los procesos de internacionalización de la academia, ellas pueden jugar un papel fundamental.<sup>11</sup>

Las estrategias de cambio de la universidad de hoy, reclaman la necesidad de desarrollar sistemas de educación permanente, no de forma piramidal, sino por conjuntos, abarcando grandes cantidades de personas conectadas a través de redes de comunicación, sin que ello lleve a organizar carreras terminales. Los educandos deben alcanzar el más alto nivel posible de

<sup>10</sup> No es posible transformar a la universidad si no se establecen cambios de fondo, precisamente, en la concepción y desarrollo del currículo, y si no se comprende que ya no se trata sólo de modificar un plan de estudios, ni de cambiar materias, o incorporar otras como inglés, o más formación en tecnologías; se trata de transformar la concepción del aprendizaje, de la organización de ese proceso para dar autonomía a sus actores, los estudiantes, a condición de contar con profesores bien formados en sus materias (Castillo Pérez, 2008).

<sup>11</sup> Entonces resulta lógico preguntarse: ¿Cómo pasar del paradigma de la enseñanza sustentado en la repetición, la memorización y la evaluación, al paradigma de la adquisición no formal de conocimientos? La respuesta trajo a fines del siglo XX, algo nuevo: se deben garantizar los aprendizajes, lo que no depende de una secuencia determinada, histórica, y no puede estar simplemente basado en la historia de las ideas. No se trata de un proceso acumulativo: la historia debe ser reconstruida desde el presente y no trasladando mecánicamente al pasado, como si todo fuera el resultado de una acumulación, ya que existe una gran creatividad en cada nueva generación, lo que hace que, en tiempos de inmensos cambios, como los que ahora vivimos, esas transformaciones sean substanciales y deban ser consideradas de acuerdo a su propia naturaleza y su tiempo histórico.

conocimientos pertinentes, adaptados al mundo que les toca vivir, caracterizado por la competición.<sup>12</sup> La universidad debe así, facilitar el desarrollo del conocimiento y de talentos, lo que hace que la transformación del sistema educativo, pase por el cambio en profundidad, de las formas de pensar y de actuar del cuerpo docente. En la práctica, el paradigma del aprendizaje colectivo que coloca al estudiante en el centro de la educación, debe ser primero absorbido y asimilado por los profesores, ya que éste no se logra por sí mismo, los docentes son los primeros que deben facilitar ese proceso.<sup>13</sup> No obstante, es de prever que las instituciones universitarias arrastradas por la dinámica del proceso en curso que les interpela, efectuarán cambios organizacionales sustantivos, mismos que las hagan transitar de estructuras verticales de poder, de procesos autoritarios que atentan contra el desarrollo de la inteligencia y la innovación, para tomar el camino de las redes a fin de beneficiarse de procesos de conocimiento y de aprendizajes horizontales. De esa manera, quizás se puedan crear entidades autónomas o semi-autónomas e interactivas, donde se opere el conocimiento a nivel horizontal para construir estructuras organizativas y de gestión que faciliten el desarrollo del saber y la innovación.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Por otra parte, vivimos una época de cambios organizativos e institucionales de magnitud, al pasar de universidades construidas en función del paradigma de estructuras piramidales, jurídicas y autoritarias, a otras fundadas en redes.

<sup>13</sup> Ese maremagnum de cambios, que ha engendrado un cúmulo de contradicciones de toda orden, atraviesan a la universidad y hace que los docentes sufran los embates de la globalización y las orientaciones neoliberales impuestas a los estados de la región, que se traducen en ataques a la educación superior pública. Ello contribuyendo a la amplificación de dos fenómenos complementarios: la fuga de cerebros hacia los países industrializados y la contracción de los recursos.

<sup>14</sup> Pero no se puede dar el paso, de una universidad tradicional a otra del conocimiento, sin una etapa de transición, durante la cual sean creados programas comunes y se organicen departamentos que operen en áreas conjuntas. En un primer momento, se debe tender a la formación de unidades que cuenten con campos disciplinarios en los que se logre dicho fortalecimiento y se cultive, al mismo tiempo, la interdisciplinariedad, en búsqueda de la transdisciplinariedad.

En ese proceso, las universidades están llamadas a inscribirse en las tendencias auspiciadas por la UNESCO: apoyar la creación o el desarrollo de sistemas educativos de calidad, abiertos, virtuales, no formales y a distancia, además de alentar capacidades y destrezas de las personas para que aprendan a aprender por sí mismas y en forma permanente. Mediante el uso de redes, deben crearse cursos *ad hoc* que capaciten a aprender de qué manera se accede, archiva y compara la información y la forma de elaborar nuevos conceptos, lo que implica el aprendizaje de cómo estos últimos se crean y las relaciones que se establecen entre ellos e igualmente, las variables que pueden instrumentarse para desarrollar hipótesis y determinar conjeturas que expliquen los fenómenos.<sup>15</sup> Al respecto, Carlos Tünnermann Bernheim (2001), dice: "... el planeta Tierra dejó de ser un concepto de teóricos, la universalidad pasó a ser una conciencia y un estilo de vida..."; simultáneamente, la sociedad humana transitó, en su conjunto, para llegar a formar parte de una "aldea planetaria", dividida y fragmentada.<sup>16</sup>

El papel estratégico que cumplen la ciencia y la tecnología se ha convertido en parte de un proceso que, visto desde la universidad, constituye uno de los puntos más críticos de la concepción y puesta en práctica de los procesos de desarrollo a nivel local, regional y nacional.

Es indispensable la utilización de Internet, la imprenta del siglo XXI (Piscitelli, 2005); estamos instalados, en forma irreversible, en la fase electrónica de la práctica de la escritura, cuando la transmisión instantánea de la imagen se ha vuelto omnipresente como vehículo de comunicación y creador de sentido; la implantación de las redes, de forma general, se ha introducido de pleno en el campo de la cultura.

### Cómo incorporar a las universidades públicas latinoamericanas a los procesos de transformación que están cambiando en el orden internacional

Para comprender todos estos cambios se necesitan nuevos paradigmas en materia de educación. Los niños del mundo deberán tener en los 25 años a venir, una forma diferente de relacionarse con las nuevas tecnologías. Muchos de ellos aprenden más con la computadora y fuera de la escuela que en la escuela misma y más aun con el *chateo*, además de aprender lo que más les gusta ya sea, música, arte, literatura, historia o juegos de computadoras. No se trata sólo de que en las escuelas las computadoras sustituyan al pizarrón o al libro de texto: hay que usarlas para cambiar el aprendizaje. Los niños deben apropiarse del conocimiento para usarlo por ellos mismos; así cambiará, en estos siguientes 25 años, el papel del profesor: no será el de profesor-aprendiz que hoy se tiene en la escuela. La escuela está diseñada para proveer conocimientos y no como se concibió en el siglo XIX, para un tipo de empleo que ya no existe o para formar ciudadanos para una sociedad que ya desapareció.

En la actualidad, están desapareciendo ramas enteras de empleos, tendencia que parece ser irreversible, puesto que las empresas productoras de bienes y servicios, han ingresado a otros procesos de innovación, creando rupturas y la substitución o el reemplazo integral de los modelos anteriores. Ello incluye no sólo la substitución de formas productivas sino también la sustitución de trabajadores y profesionales. De allí que la universidad, siendo interpelada por fenómenos tan complejos, deba autoevaluarse para redimensionar su misión, visión y acción a escala internacional ante la emergencia de una nueva demanda social y por qué no,

de la sociedad global del siglo XXI. Algunas respuestas ponen ya el acento en la calidad de la educación así como en la oferta de programas de posgrados a condición de que éstos, aseguren la calidad y visión filosófica que los nuevos conocimientos exigen.<sup>18</sup>

Los estudios superiores en una universidad en América Latina que considere estos desafíos, tendrá un papel fundamental en los 25 años a venir en tanto ella promoverá desde sus ámbitos el cambio social o los procesos de transformación que ella misma requiere así como, el de la sociedad a la que pertenece. Lo anterior supone el triunfo de la idea de la internacionalización de la academia, no sólo en la teoría, sino también en la práctica cotidiana, en la que ella se hace y rehace cotidianamente. Para ello, deben superarse algunos problemas, que no serán fáciles de resolver a corto o mediano plazo, a los que nos referimos a continuación:

1. La crisis estructural económica y financiera mundial que afecta a todas las naciones del mundo está cambiando la geografía económica del planeta haciendo emergir un mundo multipolar que revoluciona nuestra perspectiva. A título de ejemplo, debe señalarse que hoy, 70 de las 500 compañías más grandes del mundo provienen de los países emergentes; hace diez años eran sólo 20 (Corradini, 2009). Los líderes de ese proceso, los países del grupo BRIC (Brasil, Rusia, India y China), fueron imitados por algunos otros. Pero en ese proceso, sólo se inscriben tímidamente algunos países latinoamericanos. Por otra parte,

<sup>18</sup> Los sistemas de enseñanza se irán articulando cada vez con mayor intensidad en torno a sistemas educativos caracterizados por incorporar los inmensos adelantos científicos y tecnológicos producidos y que se vayan produciendo, en base a la tendencia que nos ha hecho ingresar, de pleno, en la hora de la electrónica, de automóviles que requieren nuevos tipos de energía, de la televisión de alta definición, de la energía atómica ligada a la producción de bienes y servicios, de los satélites, del cable, de Internet, de las computadoras de memoria ilimitada, de los teléfonos celulares con vastas gamas de aplicaciones y de los viajes espaciales hacia nuevas tierras, otros planetas semejantes al nuestro como los que surcarán el espacio en el año 2018.

los estados nacionales del continente, al adoptar las orientaciones impresas en función de las orientaciones neoliberales en los años noventa,<sup>19</sup> introdujeron a la educación en la economía de mercado; el saber se ha vuelto una mercancía y las universidades, en “fábricas de diplomas”.<sup>20</sup>

2. Las universidades de los países latinoamericanos hacen frente a una contienda feroz con otras de países desarrollados que intentan atraer a los estudiantes de ultramar. Para los jóvenes latinoamericanos constituye un sueño ser admitidos en una universidad extranjera “de primera clase” y eso puede decirse que está bien, en la medida que respondan a convenios universitarios de intercambio que sirvan al mejoramiento de la enseñanza y la investigación. Pero esos estudiantes no lo hacen, en su gran mayoría, como buena parte de los que provienen de algunos países asiáticos, como es el caso de China o Corea, que regresan a sus países de origen para aportar sus nuevos saberes; los latinoamericanos, intentan más bien emigrar definitivamente de los suyos, hacia los países desarrollados. De esa manera, los pueblos del continente sufren los costos de formación y pierden a sus mejores estudiantes cuando éstos llegan a la educación superior (Fonthal, *op. cit.*, p. 2).
3. En cuanto a los profesionales, están siguiendo un camino semejante. Muchos de ellos, participando de un “sueño americano” que ya no existe más, optan por el exilio voluntario hacia Estados Unidos y Canadá, o bien, hacia países de Europa Occidental, particularmente España, Francia, Italia, Alemania y Suecia. En general, se instalan allí por medio de becas de estudio

<sup>19</sup> La falta de presupuestos adecuados que alienten la investigación desalienta al mismo tiempo la creación de lazos con países que favorecen el desarrollo de la educación de manera que las relaciones se vuelven absolutamente asimétricas.

<sup>20</sup> Mientras tanto, la universidad pública, que fuera bastión del desarrollo de esos países ha sido y sigue siendo sistemáticamente desatendida.

o investigación; luego van quedándose, poco a poco, ingenierándose para dispensar cursos junto a profesores de prestigio o participando en investigaciones conjuntas con científicos afincados en esos países. El éxodo de cerebros constituye así uno de los males mayores que afecta a los países del continente.

4. La implantación de las redes, de forma general, se ha introducido en el campo de la cultura. Por ello, la universidad debería encaminar sus estrategias de fondo a la construcción de una cultura virtual, que está adquiriendo en el mundo un papel fundamental en los procesos de cambio social y en la transformación científica y técnica del planeta. Eso ocurre en esta era que bien puede ser calificada como la de la *Géopolitique du chaos* (Ramonet, 2002) ya que, en todas partes, sea en la sociedad, en el dominio de la política o de las relaciones internacionales, se está produciendo una mutación del poder, en momentos en que la maquinaria económica y financiera fabrica un número cada vez mayor de marginados, especialmente entre los jóvenes, las mujeres y los migrantes en todo el planeta. La universidad adquiere, a ojos vista, un nuevo papel fundamental: está llamada a recrear el mundo de los valores en el siglo XXI y a incorporar las redes de conocimiento como parte sustancial de su misión y visión del futuro. Esas orientaciones hacen parte de su estrategia global; a nivel internacional, potencialmente, es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de los pueblos.<sup>21</sup>
5. Con muchas dificultades todavía, hay grupos de docentes e investigadores que intentan romper los feudos que existen en las universidades latinoamericanas que se forman con base en intere-

<sup>21</sup> Sin embargo, las universidades latinoamericanas, construidas sobre el modelo napoleónico, estructuradas verticalmente, no alientan suficientemente esas tendencias ni adoptan los cambios administrativos necesarios para motivar el desarrollo pleno de las redes de conocimiento, que vinculan a aquellas universidades del mundo que comprenden la importancia de ese nuevo tipo de creación del saber.

ses a los que se les llama políticos pero que, en realidad, no son más que un disfraz para gente que quiere adquirir o seguir disfrutando estructuras de poder y dinero. Con ello se disimula la falta de adaptación de esos docentes e investigadores y de la organización en consecuencia, a los requerimientos de los nuevos tiempos, así como la avidez de muchos por obtener fondos públicos o privados, sin tener méritos para ello. En el caso de México, para contrarrestar esas tendencias, se está tratando de cambiar las organizaciones desde fuera de las propias universidades. Así, el PROMEP ha diseñado el perfil deseable de un profesor universitario, poniendo el acento en la calidad de la enseñanza, en tanto que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), ha creado una forma de alentar la investigación y el trabajo de sus miembros. Este último organismo, desde hace algunos años impulsa también el trabajo de los Cuerpos Académicos, para sacar a los docentes e investigadores del trabajo individual y de sus reductos exclusivos para que comparten y desarrollos conocimientos con sus colegas y con los educandos con base en sus propias líneas de investigación. También el CONACYT ha desarrollado programas para alentar el trabajo en redes nacionales e internacionales, lo que muestra interés en cultivar la importancia de esas redes para la academia y el desarrollo del país. Sin embargo, aún se está lejos de poder romper esos feudos que son una rémora y una traba difícil de destruir que conspira contra la internacionalización de la academia.

6. El fenómeno de la xenofobia se está extendiendo a los pueblos y, en consecuencia, a las casas de altos estudios de muchos países latinoamericanos, en lugares que son, precisamente, los sitios donde más se debería luchar contra esa desviación enfermiza de la conducta humana. Al respecto Immanuel Wallerstein (2010) recuerda que, de acuerdo al diccionario, xenofobia es “...el miedo, odio,

rechazo o recelo hacia los extraños, extranjeros o gente de fuera, o hacia cualquiera cosa extraña o extranjera..." y, al respecto, afirma: "Parece ser una plaga en todas partes del mundo". De allí que manifieste, con relación a los países latinoamericanos, que "...no tiene caso expresar todas las múltiples y repetidas instancias de cuándo o dónde alza su horrible cabeza la xenofobia. La cuestión real es qué hacer, si es que algo se puede hacer, para contrarrestar sus perniciosas consecuencias..." Inútil resulta recordar cómo la xenofobia constituye precisamente una forma de conspirar contra la internacionalización de la academia; es una contradicción indisoluble: la una excluye a la otra.

En conclusión, en respuesta a la pregunta inicial formulada de la siguiente manera: ¿Cuánto se ha avanzado en América Latina en materia de internacionalización de las IES? No puede responderse que en esa materia no se haya logrado progresos considerables en la enseñanza superior de América Latina. Por lo contrario, resulta válido afirmar que la aparición de ese concepto y su práctica y desarrollo posterior, han transformado, en buena parte, aunque en distinta medida, a las altas casas de estudio del continente. Sin embargo, frente a los grandes obstáculos que dicha cuestión encuentra en su camino, bien puede suponerse que todavía es muy largo el trecho a recorrer y el tiempo que debe transcurrir para que la internacionalización de la academia, con todo lo que ello implica, sea una realidad en el continente latinoamericano.

## Bibliografía

- ALTVAKER, E. y MAHNKOPF, B. (2002). *Los límites de la globalización. Economía, ecología y política de globalización*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- ATTALI, J. (1985) *Historias del tiempo*: México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BABA, L. M. e TATNER, H. (2003). "Equipos virtuales globales: La ecología del desarrollo", en *Nuevas Tecnologías y Cultura*. Carmen Bueno (coord.). México, D.F.: ANTHROPOS, UNAM.
- BALÁN, J. et al. (1993). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.
- BECK, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Editorial Paidós.
- BIDDLE, B. J., GOOD, T. C. y GOODSON, I. F. (2000). *La enseñanza y los profesores*. Tomo III. Barcelona: Editorial Paidós.
- BORJA, J. y CASTELLS, M. (2002) *Local y global*. México, D.F.: Taurus.
- BURKI, S. J., & EDWARDS, S. (1996). *Latin America After Mexico: Quickening the Pace*. Washington: World Bank Latin American and Caribbean Studies.
- BRUNNER, J. J. (1994): "Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato", en Jorge Balán et al. *Políticas comparadas en educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.
- (1996). "La educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas", en *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- CASTAÑOS-LOMNITZ, H. (coord.) (2003). *La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad*. México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa, UNAM ANUIES.
- CASTILLO PÉREZ, N. M. (2010) *De las redes de conocimiento a las de aprendizaje*. Managua: Ediciones PAVSA.
- (2009). *Constructivismo y empoderamiento estudiantil*. Managua: Ediciones PAVSA.
- (2008). *Curriculum, Academia y Procesos políticos en América Latina*. Managua: Ediciones PAVSA.
- (2003) "Educación superior y globalización. Crisis y alternativas del desarrollo científico-tecnológico en América Latina", en Julio Rodríguez Anido (coord.). *Desarrollo y educación superior*. Zacatecas: UAZ / Gobierno del Estado de Zacatecas.
- CHOSSUDOVSKY, M. (2002). *Globalización de la pobreza y nuevo orden mundial*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- CORONA, L. y HERNÁNDEZ, R. (coords.) (2002). "Retos y perspectivas tecnológicas para América Latina. Aprendizajes desde la historia de México", en *Innovación, universidad e industria en el desarrollo regional*. México: Plaza y Valdés Editores.
- CORRADINI, L. (2009, febrero 28). "Un mundo multipolar: el futuro que se anticipó en Daros", en *La Nación*. Buenos Aires.
- COX, P. (2009, febrero 18) *La Jornada*: México.
- DE MIGUEL DÍAZ, F. M. (1997). "Evaluación y reforma pedagógica de la enseñanza universitaria", en *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Pedro Apodaca y Clemente Lobato (eds.). Barcelona: Laertes.
- ESCOTET, M. (2002, octubre). Conferencia presentada en el Primer Coloquio Internacional sobre "Sociedad del conocimiento y globalización", Zacatecas.
- FONTHAL, G. *La acreditación, la certificación y la internacionalización de la educación superior: una perspectiva global para latinoamérica*. Laguna Hills, Estados Unidos. Editorial International Education Consulting.
- GACEL-ÁVILA, J. (2005). "Calidad y educación internacional", en Nydia Castillo Pérez (coord.). *Calidad y vinculación de la academia en América Latina*. PAVSA. Managua.
- (2003). *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- GIBBONS, M. et al. (1994). *The new production of knowledge. The dynamic of science and research in contemporary societies*. London Thousand Oaks, New Delhi. Sage Publication.
- HARVEY, D. (2009, Marzo 24) *De Frente*: Buenos Aires.
- HERRERA, A. (2003). "Universidad del conocimiento y competencias académicas", en *La sociedad del mañana: universidad, ética y sustentabilidad*. Heriberto Castaños-Lomnitz, (coord.). México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa, UNAM ANUIES.
- KNIGHT, J. (2001). "Internacionalización de la educación superior", en *Calidad e internacionalización en la educación superior*. México, D.F.: ANUIES. Serie Investigaciones.
- LAMY, P. (2009, Febrero 2). *El País*: Madrid.
- 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.
- LEONHARDT, D. (2009, febrero 14). *Clarín*: Buenos Aires.
- LÓPEZ MORFIN, L. (2003) "Globalización neoliberal y educación" en *Revista Latinoamericana de Estudios Sociales*. Vol. XXXIII 4to. Trimestre. México.
- LÓPEZ SEGRERA, F. (2001). *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*. Colección Respuestas. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO.
- LUNA, M. (2003) "Las universidades públicas estatales: estrategias y factores de colaboración con las empresas", en *La formación de redes de conocimiento*. Rosalba Casas. México, D.F.: EDICIONES ANTHROPOS, UNAM.
- MEJÍA BOTERO, F. (2003). "Situación de la formación para el trabajo en el entorno actual de la economía: una propuesta de eficacia con equidad", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* no. 4. México D.F.: UNAM.
- MORFIN LÓPEZ, L. (2003). "Globalización neoliberal y educación", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* no. 4. México D.F.: UNAM.
- MOLERO, J. (2003). "La internacionalización del cambio técnico: conceptos y tendencias básicas", en Castaños, H. (coord.) *La sociedad del mañana: Universidad, ética y sustentabilidad*. México: ANUIES / Porrúa.
- MUÑOZ, G. H. (2002). *Universidad: política y cambio institucional*. México D.F.: CESU, UNAM.
- PISCITELLI, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- PUIGGRÓS, A. (2002): "La universidad pública en el siglo XXI, marchas y contramarchas: la experiencia argentina". Ponencia presentada en el Coloquio América Latina: Educación superior, desarrollo y globalización. Zacatecas.
- RAMONET, I. (2002). *Géopolitique du chaos*, Paris: Gallimard.

- RODRÍGUEZ ANIDO, J. (2007). *La feria de las maravillas*. Zacatecas: UAZ, IZC, co-ZCYT. Colección Cambio y desafíos sociales.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Un mundo en cambio*, México: UAZ, PROMEP.
- \_\_\_\_\_. (2002). "Desarrollo y educación superior en América Latina", en Julio Rodríguez Anido (coord.). *Desarrollo y educación superior*. Zacatecas: UAZ / Gobierno del Estado de Zacatecas.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2002). "La universidad Latinoamericana y el siglo XXI: algunos retos estructurales" en *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Carlos Alberto Torres (Comp.). CLACSO.
- SAKAIYA, T. (1995). *Historia del futuro. La sociedad del conocimiento*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- SEBASTIÁN, J. (2004). Cooperación e internacionalización de las universidades. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- TIRADO, R. y LUNA, M. (2003). "Las asociaciones empresariales y la construcción de redes de conocimiento", en *La formación de redes de conocimiento*. Rosalía Casas (coord.). México D.F.: EDICIONES ANTHROPOS UNAM.
- TÜNNERMANN BERNHEIM C. (2001). "Bases para una política científica y tecnológica" en *perspectivas del año 2000*. Managua: FIDEG.
- WALLERSTEIN, I. (2010, Septiembre 09) "¿Xenofobia en todas partes?", *La Jornada*. México D.F.
- \_\_\_\_\_. (2003). *El moderno sistema mundial*. México D.F.: Siglo xxi Editores.

## Liderazgo sobre educación internacional: El líder mexicano como un gestor intercultural

DARLA DEARDORFF\*

RODOLFO HERNÁNDEZ GUERRERO\*\*

En el ámbito de la educación internacional el liderazgo se presenta como un tema cada vez más recurrente por los desafíos que conlleva su instrumentación. El ejercicio del liderazgo lleva implícitos un sinnúmero de conceptos tales como la definición de una misión y sus objetivos, habilidades en el manejo de presupuestos, cohesión del equipo de trabajo, mantenimiento y expansión de vínculos profesionales y sociales, quehacer político, etc. Estos conceptos si bien pueden sugerir algunos de los matizadas del ejercicio del liderazgo, no son suficientes para contextualizarlo en la educación internacional. El diseño de un bosquejo sobre la educación internacional y el liderazgo se resalta aún más cuando tomamos en cuenta que en la mayoría de los casos el líder, como tal, tiende a enfrentar una rutina llena de decisiones e inercias laborales sin permitir un momento de reflexión sobre el ejercicio del liderazgo ante su entorno y personalidad.

La naturaleza del liderazgo es comúnmente fácil de identificar, sin embargo, es difícil de definir. Por ejemplo, el liderazgo puede implicar conductas, influencias, actitudes, procesos, estilos y muchos otros aspectos dependiendo de la percepción del individuo sobre el tema. John Antonakis *et al* (2004, p. 5) sugieren la siguiente definición sobre la naturaleza de liderazgo:

...la naturaleza de los procesos de influencia —y sus resultados— que ocurren entre el líder y sus seguidores y cómo este proceso de influencia

\* Directora Ejecutiva, Asociación de Administradores de la Educación Internacional.

\*\* Director de la Oficina de Educación Internacional. Universidad de Texas, en Dallas.

es explicado por las características de disposición del líder y sus conductas, por las percepciones del seguidor y atribuciones del líder, y el contexto en el cual el proceso de influencia ocurre.

De esta definición podemos referir que el liderazgo implica un principio de conducción que resulta en el cambio de valores, ideales, visión, símbolos, carisma y emociones, entre otros. Pero al mismo tiempo, un liderazgo de éxito implica una conducción y dirección que permita, en la medida de lo posible, una estabilidad basada en la racionalidad. Es decir, un liderazgo de éxito es aquel que permite fortalecer una estabilidad para generar resultados más allá de las expectativas, aquel que permite un crecimiento y, por consiguiente, una prosperidad.

De acuerdo con Daniel Granholm Mulhern (2007) para obtener resultados en los negocios, la política y la vida en general, es necesario integrar y equilibrar siete componentes: visión, comunicación, autoridad, inclusión, auto-identidad, motivación y realización de lo correcto. Sin embargo, el gran reto para el individuo que desea lograr resultados con éxito es saber no solo cómo integrar estos valores, sino cómo aplicarlos en sus diferentes circunstancias y escenarios.

Este trabajo tiene como fin ofrecer una reflexión sobre liderazgo y sus particularidades en la internacionalización de la educación superior en México. El líder mexicano enfrenta sus propias particularidades para definir su entorno bajo un sistema político que implícitamente se caracteriza como centralista en la toma de decisiones y en la que instituciones tradicionalmente públicas se reformulan ante la incidencia de nuevas instituciones educativas verdaderamente alternativas, competitivas y privadas.

¿Cómo se caracteriza el líder mexicano en la educación internacional? ¿Cuáles son sus retos? ¿Qué obstáculos enfrenta? ¿Qué factores pueden ayudar en la superación de esos retos? ¿Cómo el líder mexicano define liderazgo? Estos son algunos de los planteamientos que se abordarán en el pre-

sente documento. Asimismo, se ofrecerá una perspectiva global de la figura de liderazgo como una herramienta adicional para contextualizar al líder mexicano en la educación internacional.

### ¿Cómo el liderazgo global aplica en el contexto de la educación internacional?

¿Cuáles son los fundamentos del liderazgo global en la educación internacional? ¿Cuáles son las diferentes perspectivas culturales en el liderazgo competente interculturalmente? ¿Y cómo este liderazgo global puede ser desarrollado? Dentro del campo de la educación internacional, es crucial que los educadores internacionales exploren y entiendan estos marcos de referencia y perspectivas para demostrar un mayor grado de liderazgo competente interculturalmente.

De acuerdo con Heyl (2007), el liderazgo en la educación internacional implica seriamente la habilidad para inducir nuevas actitudes, es decir, ser un agente de cambio. Con ese fin, diversas cualidades esenciales han sido identificadas para los líderes de la educación internacional (ver FIGURA 1). Entre las cuales, flexibilidad (en términos de conducta y actitud), construcción de coaliciones y espíritu de trabajo en equipo son esenciales para tutelar el cambio en una institución.

FIGURA 1. Cualidades necesarias para los líderes de la educación internacional (Heyl, 2007)

- Diplomacia/tacto
- Imaginación
- Trabajo en equipo
- Flexibilidad
- Escuchar
- Experiencia administrativa
- Redes/Construcción de coalición

Adicionalmente existe la necesidad actual de un nuevo paradigma de liderazgo en el siglo XXI —un liderazgo que sea holístico, interconectado y transnacional en el

panorama mundial. Rosen (2000, pp. 46-48, 154) nos ofrece cuatro competencias distintivas que debe poseer el líder global del mundo de hoy: una educación personal (entendiéndose uno mismo), una educación social (atayendo a otros), una educación empresarial (movilizando nuestra propia organización) y una educación cultural (valorando y sopesando diferencias culturales). Lipman-Blumen (1996, pp. 17-18) define al liderazgo conectivo como aquél que se enfoca en la colaboración y no en la competencia, construyendo una comunidad dentro de grupos diversos, para propósitos comunes —atendiendo problemas mutuos y no combatiendo enemigos comunes— y eventualmente sirviendo a la sociedad en lugar de servir a uno mismo. Los líderes conectivos son colaboradores auténticos y responsables, quienes ejercen un liderazgo a través de la participación de otros. Una visión a largo plazo requiere de un compromiso personal profundo, es esencial en el liderazgo conectivo. Mientras se transforma el concepto tradicional de liderazgo, en su acepción conectiva se construye sobre las fortalezas de los paradigmas pasados de liderazgo, los cuales hacen énfasis en las conductas basadas en la autonomía, delegación, influencia y nociones más tradicionales de la colaboración (Lipman-Blumen, 1996, p. 24). Nuestro autor observa esta nueva era de conectividad como aquella en la que se enlazan los conceptos, la gente y el ambiente de tal forma que no había sido posible en el pasado, haciendo notar que los primeros modelos de liderazgo fueron basados inicialmente en el poder físico y restricciones y más tarde en restricciones geopolíticas en las cuales las alianzas jugaron un papel fundamental (Lipman-Blumen, 1996, p. 8).

Basados en la literatura de liderazgo, existen tres fundaciones claves para los líderes globales: un estado mental global, adaptabilidad y competencia intercultural. Un estado mental global significa que los líderes tienen conciencia de los diferentes contextos, especialmente más allá de sus propios contextos culturales y que son capaces de ver el mundo desde una perspectiva más holística, interconectada y más allá de la óptica estrecha

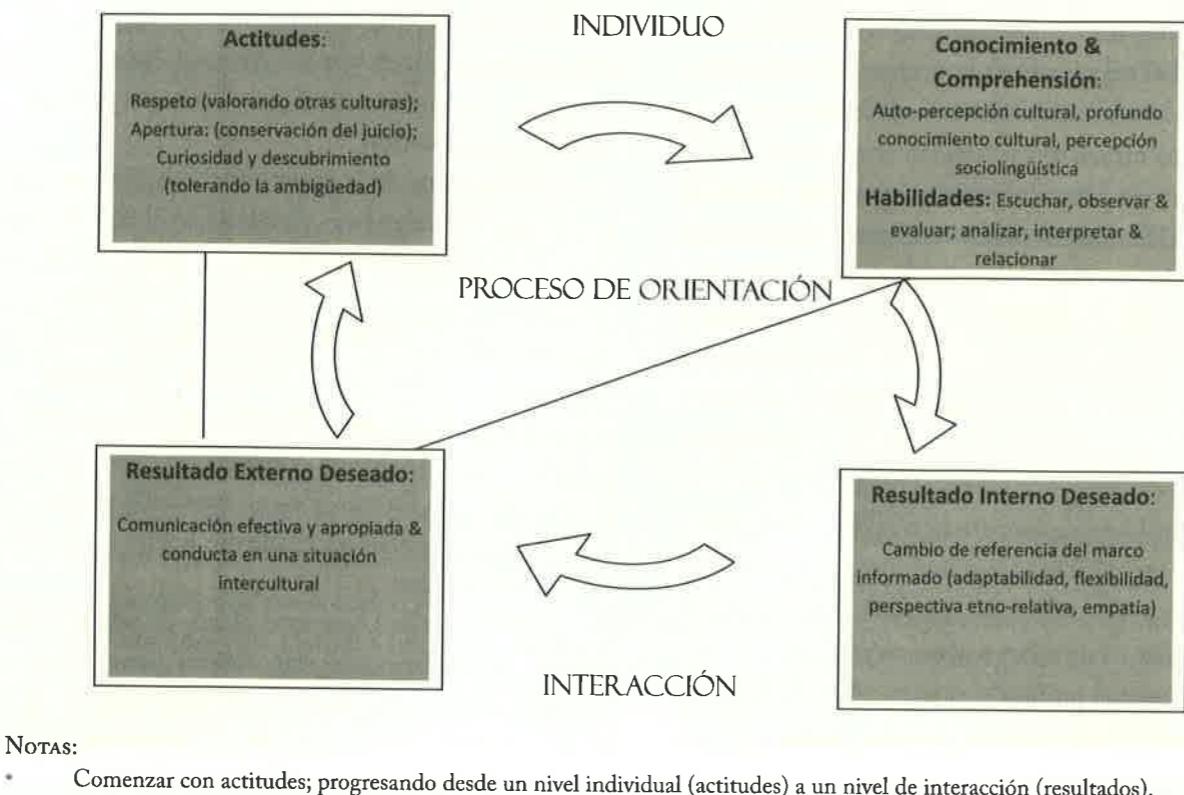
de uno mismo. La adaptabilidad implica la capacidad de responder; y la empatía el poder entender las expectativas y necesidades de otros y diseñar apropiadamente un repertorio de recursos y estilos conductuales para responder a cada situación.

En términos de la competencia intercultural es importante entender más plenamente el significado de este concepto, particularmente en términos de liderazgo. De acuerdo a la investigación conducida por Deardorff (2008, 2009), la competencia intercultural consiste de conocimiento específico, habilidades y actitudes que dan como resultado una comunicación efectiva y apropiada y una conducta en contextos internacionales. La FIGURA 2 es un marco de referencia intercultural que puede ser usado por líderes en la educación internacional.

Existen varios elementos claves de este estudio que son particularmente importantes para los líderes. Auto-conciencia cultural y respeto son dos elementos cruciales de la competencia intercultural, los cuales conforman a la humildad cultural. El concepto de humildad cultural sugiere que los individuos se involucran en un continuo proceso de auto-realización y auto-reflexión para reconocer, entender y respetar creencias, valores y prácticas diferentes (Tervalon & Murray-Garcia, 1998). Además, la humildad cultural significa estar abierto y ser flexible para aceptar las diferencias culturales, para aprender de otros sobre sus culturas y para construir relaciones basadas en las similitudes. Mientras muchos no necesariamente se convertirán en expertos culturales de otras culturas, los líderes pueden abordar a aquellos provenientes de otras culturas a través de la humildad cultural.

Otro elemento crucial en este marco de la competencia intercultural es la habilidad para observar las perspectivas de otros. Los líderes deben ser capaces de ver más allá de sus propias ópticas condicionadas culturalmente. Lipman-Blumen (1996, p. 109) coincide en recalcar sobre la importancia de los líderes “quienes se toman el tiempo para consultar con...un amplio rango de constituyentes”, por ejemplo “las perspectivas de otros”, lo cual nos lleva a señalar la implicación

FIGURA 2. Modelo del Proceso de Competencia Intercultural (Deardorff, 2006, 2009)



FUENTE: D.K. Deardorff (2006). Traducción por R. Hernández Guerrero.

práctica de "primero investiga para entender", en particular entendiendo desde perspectivas diferentes a las de uno. Poder observar desde las perspectivas de otros significa el inicio del entendimiento de la diferencia cultural, lo cual fue un resultado generalizado del estudio de investigación seminal de liderazgo GLOBE, que involucraba a 170 investigadores en 62 países sobre un período de 10 años (House, Hanges, Javidan, Dorfman & Gupta, 2004).

Este marco de competencia intercultural resalta que el proceso es fundamental en el desarrollo de la competencia intercultural de una persona y, además, que ese desarrollo es un proceso de toda la vida y que el líder debe pulir continuamente.

Dado que este modelo representa una perspectiva occidental de la competencia intercultural es

importante también explorar otras perspectivas no occidentales del liderazgo competente interculturalmente. Un rasgo común que se presenta en algunas culturas no occidentales es el *énfasis racional* del liderazgo, es decir, la importancia de los líderes para conectar y construir relaciones. A su vez hace énfasis en el nuevo paradigma de liderazgo conectivo anteriormente señalado. Un ejemplo específico no occidental es la perspectiva china en la que el carácter de un verdadero líder está basado en la habilidad de éste para mantener armonía y relaciones con otros (Chen & An, 2009). Otro rasgo común identificado en algunas culturas es la conexión entre la identidad de uno con respecto a un contexto más amplio. Lo anterior es especialmente importante para un líder global, para poder ubicar la identidad de uno más allá de la iden-

tidad individual. Por ejemplo, el concepto de *Ubuntu* —*soy porque somos, somos porque soy*— es un rasgo común encontrado en culturas africanas como parte esencial de la competencia intercultural (Nwosu, 2009). De forma similar a los conceptos de liderazgo conectivo, los líderes deben poder verse a sí mismos como parte de una totalidad, más allá de uno mismo.

¿Cómo los líderes globales en la educación internacional desarrollan el tipo de liderazgo que se requiere? Existen diversas prácticas sugeridas que los líderes pueden seguir. Primero deben darse cuenta que este tipo de liderazgo competente interculturalmente debe ser desarrollado intencional y activamente. Esto puede ser realizado a través de una auto-evaluación y reflexión crítica así como a través de comprometerse en intervenciones interculturales específicas (ie, cursos, capacitación y experiencias interculturales bien diseñadas). En algunos casos, la instrucción *cross-cultural* puede ser deseada. El método relativamente reciente de instrucción *cross-cultural* (Rosinski, 2003) ha emergido como una práctica de liderazgo importante que se enfoca más en el aprendizaje facilitado

que en el aprendizaje dirigido y haciendo énfasis en las ventajas de las diferencias culturales. El aprendizaje experimental también ha sido probado con éxito relevante para transmitir conceptos claves de liderazgo intercultural dentro de las culturas ya que involucra más que el simple conocimiento de transmisión. Tal desarrollo intencional de las habilidades de liderazgo de uno debería resultar idealmente en el desarrollo de un estado mental global, la habilidad para ver desde las perspectivas de otros y la habilidad para adaptarse más fácilmente de acuerdo a lo demandado por las necesidades y situaciones del momento.

### El liderazgo de la educación internacional en México

Bajo los auspicios de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), la Embajada de Estados Unidos en México, la Universidad de Texas en Dallas (UT Dallas) y la Asociación de Administradores de la Educación Internacional (AIEA, por sus siglas en inglés) se realizaron un taller y una sesión sobre el papel del líder mexicano como gestor intercultural en la educación internacional durante

FIGURA 3. Resultados de las encuestas

	Encuesta 2007	Encuesta 2009
Definición de liderazgo:	Influencia de procesos (22%) Ética y transparencia (16%) Comunicación (16%)	Motivación (19%) Comunicación (17%) Ética y transparencia (16%)
Retos del líder mexicano en la educación internacional:	Escasez de recursos (19%) Ausencia de una misión institucional (14%) Burocracia (12%)	Escasez de recursos (21%) Burocracia (15%) Inflexibilidad institucional (14%)
Aspectos que pueden ser un apoyo para superar esos retos:	Creatividad (21%) Negociación (14%) Tiempo (12%)	Negociación (17%) Creatividad (12%) Acercamiento con mis autoridades (12%)
Institución pública o privada	Pública: 73% / Privada: 27%	Pública: 48% / Privada: 48%

FUENTE: Taller sobre liderazgo AMPEI 2007 / Sesión sobre liderazgo AMPEI 2009

las reuniones de AMPEI 2007 y 2009, respectivamente. A través de encuestas los participantes compartieron sus percepciones sobre el liderazgo en la educación internacional.

Fueron incluidos 42 participantes, 15 en el taller 2007 y 27 en la sesión 2009, de los cuales 30 (71%) se identificaron en posiciones de liderazgo. El 52% de los participantes (22), sin embargo, tuvo un rango de antigüedad oscilando entre los dos y cuatro años en el ámbito de la educación internacional en México. Mientras que el 26% (11) reflejó una antigüedad de entre diez o más años. El 60% de los participantes se identificaron como miembros socios de la AMPEI, teniendo la mitad de ellos una antigüedad de afiliación de entre dos y cuatro años (13). Solo siete encuestados indicaron que sus membresías de AMPEI eran de más de seis años. El 59% de los participantes indicó que laboraba en una institución de educación superior pública, mientras que el resto laboraba en instituciones privadas.

De acuerdo con los resultados de las encuestas, los participantes definieron el liderazgo como aquél que influye en los procesos, se conduce de una forma ética y transparente, es buen comunicador e inspira motivación. Los retos más sobresalientes del líder mexicano en la educación internacional fueron identificados como la burocracia, escasez de recursos, ausencia de una misión institucional así como de una inflexibilidad institucional. No obstante coincidieron en que los aspectos más característicos para afrontar y superar esos retos son la habilidad de negociación, la creatividad, más tiempo y un acercamiento mayor con las autoridades.

Entre las observaciones e inquietudes de los participantes sobre el taller y la sesión destacaron una necesidad común de identificar y fortalecer las cualidades que un líder supone tener para lograr una jornada de éxito en la educación internacional. Por ejemplo, se sugirió la necesidad de incorporar los temas de competitividad, la vinculación entre las autoridades y los equipos de trabajo y la planeación estratégica para la

educación internacional. Asimismo, se sugirió compartir modelos aplicados de instituciones públicas y privadas exitosas en el campo de la educación internacional y sobresaltar los procesos para generar consensos que permitan la elaboración de estrategias para ejercer un liderazgo efectivo.

Este ejercicio si bien fue iniciado por un gesto de curiosidad por parte de los autores, ha derivado en un debate sobre la identidad del líder mexicano en la educación internacional. Es claro que este ejercicio no es suficiente, es tan solo una introducción del perfil de este liderazgo que requiere de una mayor reflexión entre los mismos líderes mexicanos, quienes pueden no solamente confirmar y continuar identificando aquellos retos comunes, sino también enlazando fuerzas y motivaciones para superar esos retos. Los autores sugieren que existe una amplia necesidad de confirmar, comparar, continuar y profundizar lo que empíricamente se ha expresado en este trabajo. ¿Cómo el líder mexicano en la educación internacional está desarrollando el tipo de liderazgo que se requiere? Se resaltan las recientes circunstancias que en los últimos dos años ha enfrentado México: el virus H1N1 y la generalización sobre las particularidades de la violencia. Esta realidad ha obligado a los líderes de la educación internacional de México a replantear sus portafolios de una forma radical y competitiva para poder superar estos retos del México 2010. A pesar del H1N1 y de las generalizaciones de la inseguridad, se resalta que en esta jornada quizás lo más sobresaliente es y será el proceso mismo, a corto plazo, para encontrar un destino ideal de educación internacional en México a largo plazo, gracias al líder mexicano de la educación internacional.

El líder mexicano de la educación internacional se replantea como un líder competente y responsable interculturalmente desarrollando intencional y activamente su propio ejercicio de auto-evaluación y reflexión. Parte del resultado ha sido la habilidad del líder mexicano para ver más allá de su propia óptica cultural, para adaptarse a las circunstancias y retos del momento, fortaleciéndose como un gestor intercultural.

## Bibliografía

- ANTONAKIS J., CIANCIOLI, A. C. & STERNBERG, R. J. (eds.) (2004). *The nature of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BRESLIN, WILLIAM J., & JEFFREY Z. RUBIN. (ed) (1993). *Negotiation Theory and Practice*. Cambridge: The Program on Negotiation at Harvard Law School.
- CHEN, G & AN, R. (2009). *A Chinese model of inter-cultural leadership competence*. In DK.
- COHEN, STEVEN. (2002). *Negotiating Skills for Managers*. New York: McGraw-Hill.
- DEARDORFF, D. K. (ed) (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- \_\_\_\_\_ (2008). A framework for intercultural competence. In *Educacion Global: XV años de experiencias: Nuevos retos, nuevos horizontes* (Vol. 12). México: AMPEI.
- \_\_\_\_\_ (Fall, 2006) The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States in *Journal of Studies in International Education*. 10, pp. 241-266.
- GOLDMAN, A., & ROJOT, J. (2003). *Negotiation Theory and Practice*. The Netherlands: Kluwer Law International.
- Harvard Business School Press. *Harvard Business Review on Negotiation and Conflict Resolution* (2000). Boston: Harvard Business School Press.
- HEYL, J. (2007). *The Senior International Officers as Change Agent*. Durham, NC: AIEA.
- HOUSE, R. J., HANGES, P. J., JAVIDAN, M., DORFMAN, P., & GUPTA, P. (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- KOLB, D. M., & WILLIAMS, J. (2003). *Everyday negotiation-Navigating the hidden agendas in bargaining*. San Francisco, The Jossey-Bass.
- LIPMAN-BLUMEN, J. (1996) *Connective Leadership: Managing in a Changing World*. Oxford.
- MULHERN, D. G. (2007). *Everyday Leadership: getting results in business, politics, and life*. The University of Michigan Press.
- NIERENBERG, G. I. (1973). *Fundamentals of Negotiating*. New York: Hawthorn Books, Inc.
- NWOSU, P. (2009). Understanding Africans' conceptualizations of intercultural competence. In DARLA K. Deardorff (ed) *The SAGE handbook of intercultural competence*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- PRUITT, D. G. (1981) *Negotiation Behavior*. New York: Ademic Press.
- ROSEN, R. R. (2000). What makes a globally literate leader? *Chief Executive* 16.
- ROSINSKI, P. (2003). *Coaching across cultures*. Nicholas Brealey.
- SHEA, GORDON F. (1983) *Creative Negotiation*. Boston: CBI Publishing Company, Inc.
- TERVALON, M. & MURRAY-GARCÍA, J. (1998). Cultural humility versus cultural competence: a critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, May 9(2): pp. 117-25.

## The end of internationalization<sup>1</sup>

HANS DE WIT\*  
UWE BRANDENBURG\*\*

Over the last two decades, the concept of the internationalization of higher education has moved from the fringes of institutional interest to the very core. From the late 1970s up to the mid-1980s, activities that can be described as internationalization were usually not named that way nor carried high prestige and were rather isolated and unrelated. The exception was joint international research which, however, has never seriously become part of the internationalization fashion. In the late 1980s changes occurred: Internationalization was conceived and carried on, its importance ever increasing. New components were added to its multidimensional body over the past two decades, moving from the simple exchange of students to the big business of recruitment, and from activities impacting on an incredibly small elite group to a mass phenomenon. In our view, it is time for a critical reflection on the changing concept of internationalization.

### From substance to form

Gradually, the why and what have been taken over by the how and instruments of internationalization have become the main objective: more exchange, more degree mobility, and more recruitment. Even the alternative

<sup>1</sup> This article has been published before in "International Higher Education", the newsletter of the Center for International Higher Education of Boston College in the fall of 2010. The authors welcome reactions as to stimulate the debate about the future of internationalization of higher education."

\* Professor of internationalization at the School of Economics and Management, Hogeschool van Amsterdam, University of Applied Sciences, Netherlands.

\*\* Project Manager at the Centre for Higher Education Development Consult.

movement of “internationalization at home” of the late 1990s has shifted rapidly into this instrumental mood.

This development coincided with the dawn of a second, rivaling term: globalization. In fact, it seems that both terms act like two connected universes, making it impossible to draw a distinctive line between them. Today, internationalization has become the white knight of higher education, the moral ground that needs to be defended, the epitome of justice and equality. The higher education community still strongly believes that internationalization by definition leads to peace and mutual understanding, which was the driving force behind programs like Fulbright in the 1950s. While gaining its moral weight, its content seems to have deteriorated: the form lost its substance. Internationalization has become a synonym of “doing good”, and people are less interested in questioning its effectiveness and what it is meant to be: an instrument to improve the quality of education or research.

#### The devaluation of internationalization

On the other hand, globalization is loaded with negative connotations, and is considered more predominant than internationalization. This formula sees internationalization as “good” and globalization as “evil”. Internationalization is claimed to be the last stand for humanistic ideas against the world of pure economic benefits allegedly represented by the term globalization. Alas, this constructed antagonism between internationalization and globalization ignores the fact that activities that are more related to the concept of globalization (higher education as a tradable commodity) are increasingly executed under the flag of internationalization, as the increasing commercialization at the conferences of NAFSA: Association of International Educators, the Asia Pacific Association for International Education (APAIIE) and the European Association for International Education (EAIE) illustrate.

#### Internationalization: from innovation to tradition

What this attitude in effect did was that to exacerbate the devaluation of internationalization and the inflation of defensive measures. Nowadays, we tend to be advocates rather than pioneers of internationalization we are no longer the spearhead of innovation but defenders of traditions. This creates the danger of self-depreciation and defensive self-perception. In effect, it means that we are holding firm to traditional concepts and act on them while the world around us moves forward. We—and the authors explicitly add themselves to the group of “we”—lament the loss of real mobility and the commercialization of higher education in general and its international component in particular, but at the same time we lose sight of innovative developments such as the emergence of the digital citizen for whom mobility can be at least as much virtual as real.

#### A new dawn? The post-internationalization age

How can we resume the active role and gain ownership of our own fate? The main points are the following:

- a. We have to move away from dogmatic and idealist concepts of internationalization and globalization.
- b. We have to understand internationalization and globalization in their pure meanings – not as goals in themselves but rather as means to an end.
- c. We have to throw off the veil of ignorance and ask ourselves: why do we do certain things, and how do they help in achieving the goal of quality of education and research in a globalised knowledge society? We also have to regard mobility and other activities as what they really are: activities or instruments, and therefore by definition not goals in themselves.
- d. We should carefully reconsider our preoccupation with instruments and means and rather invest a lot more time into questions of rationales and outcomes.

Although we need a more philosophical attitude, we also need a greater sense of reality. We can-

not continue to take for granted that certain types of mobility and other international activities (such as exchanges and study abroad) are good in themselves and other types (such as recruitment and transnational education) are bad. We have to dig deeper, place them within a new set of values and rationales and make sure that we really achieve what is meaningful.

The future of higher education is a global one and it is our job to help in preparing the higher education world for this. Therefore, what we need are people who understand and define their role within a global community, transcending the national borders and embracing the concepts of sustainability, equal-

ity of rights, and access, advancement of education and research, and much more. Essentially, we need to re-affirm the core role of universities: to help understand this world and to improve how we deal with it. What we need is a common commitment at the institutional and personal level of how we and our students will be prepared to live and work in a global community. Possibly, we shall even have to leave the old concepts of internationalization and globalization and move to a fresh, unbiased paradigm. The most important notion is to rethink and redefine the way we look at the internationalization of higher education at the present time.

## La internacionalización de la educación superior y la sociedad del conocimiento

José MANUEL FAVILA MÁRQUEZ\*

### Introducción

La internacionalización de la educación superior (ES) surge como una tendencia dominante influida por la globalización y la emergencia de economías basadas en el conocimiento; así mismo, este entorno ha propiciado la discusión sobre la noción misma de la sociedad del conocimiento. Más allá del enfoque teórico con el que los especialistas en ciencias sociales y de la educación abordan el tema de la participación del conocimiento en el desarrollo humano, persiste la pregunta socrática ¿qué es la virtud y cómo enseñarla? Recordar esta cuestión es relevante porque la vía que se sugiere en los *Diálogos* para la perfectibilidad humana<sup>1</sup> es la del conocimiento y la educación.<sup>2</sup>

Se puede afirmar sin incurrir en hipérbole que desde el período neolítico, el conocimiento ha sido una de las constantes que han determinado el desarrollo de las sociedades. A pesar de que esta afirmación es casi una verdad de Perogrullo, alude sin embargo a una relación que ha sido difícil de precisar conceptualmente hasta ahora. No ha sido suficiente la investigación sistemática llevada a cabo por economistas, desde Adam Smith hasta Joseph Schumpeter y más recientemente Paul Romer

\* Doctor en Filosofía por la Universidad de Indiana. Jefe de la Unidad de Fomento a la Internacionalización de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, Universidad de Guadalajara.

<sup>1</sup> La pregunta se aborda repetidamente a lo largo de los *Diálogos Socráticos* (Platón, 1997). La noción de perfectibilidad humana se desarrolla ampliamente en (Passmore, 2000).

<sup>2</sup> Esta dualidad de enfoques al problema del impacto que tiene el conocimiento en el desarrollo humano se debe a una distinción más general entre la perspectiva de las ciencias sociales y la de las humanidades.

y Robert Lucas, para despejar el vínculo que hay entre el uso del conocimiento y el desarrollo económico. Tampoco, lo ha sido la aportación de sociólogos que desde Max Weber hasta Anthony Giddens que han teorizado sobre el impacto del conocimiento en las diferentes formas de organización social. Es indudable, por otra parte, que se ha logrado cierta clarificación en este tema utilizando el enfoque multidisciplinario de historiadores contemporáneos como David Landes (1999), quien ha buscado identificar los factores que han intervenido en la riqueza así como en la pobreza de las sociedades, desde el surgimiento de las civilizaciones de Mesopotamia, China, América y África Occidental hasta el desarrollo del mundo moderno, bajo la influencia de la primera y la segunda Revolución Industrial. Estos tres tipos de aportaciones han sido complementarias entre sí, pero hace falta incorporar a la discusión los datos empíricos que han surgido a partir del fenómeno de la globalización y la nueva dinámica del conocimiento. En este sentido, las nociones actuales de *economía y sociedad del conocimiento* han permitido precisar con mayor certeza la relación que hay entre conocimiento, educación y desarrollo humano. De ahí su utilidad para el análisis de las demandas que enfrenta la ES en la actualidad, incluyendo el problema de definir las habilidades, los conocimientos y las actitudes correspondientes, entre las cuales se encuentran las competencias que se desarrollan a través de la internacionalización de la ES.

#### Economía y sociedad del conocimiento

Hoy en día, en plena tercera revolución industrial, las consecuencias de la generación y la difusión del conocimiento permean las distintas esferas de la vida social más que nunca. Los avances en microelectrónica, tecnología digital y telecomunicaciones han dado por resultado la conectividad global en tiempo real, a través de la red de redes que es Internet, impulsando con ello la globalización, la cual está progresivamente transformando todos los ámbitos de la sociedad, incluso los vinculados con la subjetividad de las relaciones humanas. El avance en la intercomunicación humana

que se ha logrado con las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se puede estimar en el hecho de que a partir de 2009 un cuarto de la población del mundo ya utiliza esta red, además de que sus contenidos incluyen el intercambio científico, financiero, noticioso y una gran variedad de servicios. Esta multiplicación exponencial de acervos y mensajes dieron origen a las nociones de *sociedad de la información* y *de sociedad red* (Castells, 1998), cuyo contenido captura las propiedades que distinguen a las sociedades postindustriales de la actualidad. Simultáneamente, estas últimas se encuentran también bajo el impacto de otras revoluciones científicas, especialmente en los campos de la nanotecnología, nuevos materiales, biotecnología y genética, así como el de innovaciones tecnológicas impulsadas por las anteriores.

Uno de los resultados de los avances mencionados ha sido el surgimiento de un nuevo modelo de economía: la economía del conocimiento, el cual busca caracterizar bajo un paradigma las peculiaridades de la producción de bienes y servicios de las sociedades altamente desarrolladas de Norteamérica, Europa y Asia. Sin embargo, en las condiciones del mundo globalizado de hoy, este modelo por sus características únicas también ha mostrado ser un medio para acelerar el desarrollo de aquellas economías que están en vías de serlo, como lo atestiguan los casos de la República de Corea, China, Vietnam, Malasia, India, Tailandia, Botsuana, Indonesia y Chile, entre otros. Cada uno de estos países, logró un crecimiento económico sostenido, a través de incrementar la productividad a lo largo de los últimos 20 años (Banco Mundial, 2007, p. 16). En este tipo de economía, el motor del desarrollo depende de la creación, adquisición, difusión y aplicación del conocimiento a la producción de bienes y servicios. Con ello, los resultados de la investigación científica y tecnológica se filtran continuamente a la esfera de la economía, al igual que a una gran variedad de ámbitos y actividades sociales. En esta forma, el conocimiento está llegando a ser un factor determinante para el desarrollo de la sociedad desplazando con ello a otros como el capital y el

trabajo aplicado a la manufactura industrial (OCDE, 1996), y (Banco Mundial, 2002, 2007). En este sentido, el término economía del conocimiento tiene una connotación más amplia que el vocablo sociedad de la información,<sup>3</sup> debido a la diferencia fundamental entre información y conocimiento. Mientras que la primera consiste en datos sin una estructura conceptual compleja, el conocimiento está constituido por teorías que se fundamentan en evidencia empírica, que son convincentes a la luz de los hechos. Estos dos vocablos, se contrastan, a su vez, con el concepto referido por el término *sociedad del conocimiento*.<sup>4</sup> Las sociedades del conocimiento se caracterizan por tener la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la *autonomía* y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación” (UNESCO, 2005, p. 29).

En contraste con *sociedad de la información*, cuyo contenido se vincula al desarrollo tecnológico, y al de economía del conocimiento, que denota un tipo especial de economía, el término sociedad del conocimiento incluye los ámbitos de lo social y la cultura, así como el de los valores en virtud de que se relaciona el conocimiento con el desarrollo propiamente humano: “la sociedad mundial de la información sólo cobra sentido si propicia el desarrollo de sociedades del conocimiento y se le asigna como finalidad ir hacia un desarrollo del ser humano basado en los derechos de éste” (Banco Mundial, 2007, p. 29). Este objetivo de la sociedad del conocimiento surge como respuesta al incremento de las brechas

entre ricos y pobres, —entre países desarrollados y los que no lo son— y al aumento correspondiente de la desigualdad propiciado por los efectos negativos de la globalización. Por ello, la UNESCO considera que el ideal de la sociedad del conocimiento es humanizar el proceso de la globalización. De esta manera, mientras que economía del conocimiento es un concepto teórico, sujeto a contrastación empírica, el término sociedad del conocimiento denota un concepto que busca integrar, entre otros contenidos, un contenido axiológico al estudio de las sociedades actuales. Por lo tanto, cada uno de ellos tiene una estructura lógica distinta, pero que es complementaria a partir de tener un área en común: la internacionalización de la ES, entendida como “un proceso educativo que integra en las funciones sustantivas universitarias una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, que pretende proporcionar a los estudiantes una perspectiva global de las problemáticas humanas y una conciencia global en pro de los valores y las actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria” (Gacel-Ávila, 2006, p. 61). Esta peculiaridad de la internacionalización se deriva de su contenido bifronte, el cual constituye su novedad, a la vez que su aportación a la educación terciaria. Por un lado, la internacionalización consiste en una propuesta educativa con estrategias para llevar a cabo una reforma curricular al interior de las IES,<sup>5</sup> a través de un conjunto de programas como los de movilidad, los programas conjuntos y de doble titulación, la enseñanza de idiomas extranjeros, la integración de redes internacionales de docencia e investigación y de la internacionalización del currículo.<sup>6</sup> Todos estos programas requieren a su vez la implementación de un

<sup>3</sup> Como se verá más adelante, el término “sociedad red” (*Network Society*) es, a su vez, más amplio que el de “economía del conocimiento”, llegando a tener una connotación cercana al de “sociedad del conocimiento”.

<sup>4</sup> El término sociedad del conocimiento fue usado por Peter Drucker, por primera vez, en 1969. Su sentido fue ampliado durante la década de los noventa por la UNESCO (UNESCO, 1998) y por las aportaciones de Castells (1998).

<sup>5</sup> Desde luego, la internacionalización de la educación superior no se limita al ámbito institucional ya que incluye los planos nacionales y regionales. Al respecto, véase (OCDE, 2008a, 2008b, 2008c y 2009), en los cuales aparece una amplia bibliografía.

<sup>6</sup> Para una caracterización de las estrategias programáticas y organizacionales, véase Gacel-Ávila (2007).

conjunto de estrategias institucionales, que tienen el potencial de transformar a las IES que integran la dimensión internacional a sus funciones sustantivas en forma comprehensiva y transversal.<sup>7</sup> Por otra parte, la internacionalización es también un proyecto de formación humana en el que se plantea el tema de la condición humana en el contexto de la globalización y las crisis actuales de la sociedad del siglo XXI.<sup>8</sup> A la luz de estas consideraciones se puede apreciar cómo las nociones de economía del conocimiento y sociedad del conocimiento tienen amplias consecuencias para el estudio de los retos y líneas de desarrollo de la ES de América Latina y México en particular.

### Internacionalización y sociedad del conocimiento

La conversión de una economía de desarrollo medio en un sistema económico basado en el conocimiento requiere la confluencia de múltiples factores entre los que se encuentra la educación (Banco Mundial, 2007, pp. 117-134). Para medir la participación de este rubro se cuenta con varios modelos, entre éstos, el denominado KAM (*Knowledge Assessment Methodology*)<sup>9</sup> y el de competitividad mundial FEM (Foro Económico Mundial).<sup>10</sup> Para el primero de éstos, el grado en que una economía incorpora el conocimiento depende de cuatro pilares: 1. El capital humano, compuesto por trabajadores educados con habilidades cognitivas; 2. El sistema de innovación; 3. La infraestructura de tecnologías de la información; y 4. El sistema institucional. Los dos primeros pilares están directamente relacionados con la educación tanto básica como la de nivel superior. Por restricciones de espacio, nos limitaremos aquí a ocuparnos brevemente sobre el primero de estos pilares, dejando para otra ocasión la innovación y el desarrollo

<sup>7</sup> Para la noción de internacionalización comprehensiva y transversal, véase Gacel-Ávila (2006).

<sup>8</sup> Este contenido de la internacionalización, se fundamenta en Gacel-Ávila (2003 y 2006).

<sup>9</sup> Para una caracterización del modelo KAM, véase Banco Mundial (2009). El índice correspondiente se denomina KEI.

<sup>10</sup> Para una caracterización del modelo FEM, véase Foro Económico Mundial (2010).

científico como factores determinantes del índice KEI.<sup>11</sup> A través de este indicador se puede cuantificar la brecha que hay entre las economías del conocimiento de los países desarrollados de Europa, América del Norte y Asia y las economías de América Latina.<sup>12</sup> Mientras que los primeros se ubican en un índice de entre 9.52<sup>13</sup> y 8.42, ocupando los 20 primeros lugares, Chile se sitúa en el lugar 42, Brasil en el 54, Argentina en el 59 y México en el 67, en un intervalo que va con índices de 7.09 (Chile) a 5.33 (Méjico). Por lo que respecta a la contribución específica de la educación a la economía del conocimiento, se tiene que en Finlandia, es de 9.77, en el Reino Unido de 8.49, en Irlanda de 9.14, en Australia de 9.69, pero en México es de sólo 4.88 (Banco Mundial, 2009). Esta brecha se debe en gran medida a una diferencia en el desarrollo de las habilidades cognitivas —de análisis, de argumentación, de solución de problemas y de pensamiento crítico— en la educación básica (Hanushek & Wössmann, 2007 y 2008), (Hanushek & Kimko, 2000) y en la del nivel superior. En el caso de América Latina, la deficiencia en la adquisición de este tipo de habilidades se ha documentado en OCDE (2010) y, en el caso de México, en OCDE (2007).<sup>14</sup> La economía del conocimiento no se limita a demandar estas habilidades ya que requiere además que los trabajadores y profesionistas del conocimiento posean un conjunto de competencias genéricas y específicas (OCDE, 2001, pp. 100-118) y (Ananiadou

& Claro, 2010). Existen varias versiones y formas de distinguir estas competencias, entre ellas, se destacan el Sistema DeSeCo (OCDE, 2005) y el Sistema de Competencias Tuning (Beneitone, González, & Wagenaar, 2007) y (González & Wagenaar, 2008). Desde un punto de vista curricular, las competencias genéricas se desarrollan a través de la educación general, la que debe formar parte del currículo de la ES de manera modular y transversal. Este tipo de educación tiene, entre sus objetivos, la finalidad de incorporar a los estudiantes a la vida cívica en los tres ámbitos en los que las personas desarrollan su existencia: el local, el nacional y el global. Para lograr este objetivo, se requiere que entiendan las fuerzas que determinan los cambios que se están dando en cada uno de estos tres niveles, entre las que se encuentra la diversidad de culturas e identidades que participan en la escena global (Harvard University, 2007). De manera más precisa, la educación general debe incluir el desarrollo de la competencia global, es decir, de una capacidad que “no sólo permite al individuo alcanzar una mejor comprensión de sí mismo a través del entendimiento de los demás, o realizar de manera eficiente tareas en la escena internacional, sino que le lleva a adquirir una conciencia más aguda de sus responsabilidades y compromisos hacia todos los pueblos del globo” (Gacel-Ávila, 2006, p. 90). Como se puede ver, la competencia global está fuertemente vinculada a otras como lo son las de: razonamiento ético, poder interactuar en grupos heterogéneos, el manejo de idiomas extranjeros, así como un núcleo de conocimientos sobre historia, culturas y sistemas de creencias. Por lo tanto, la educación general y la internacionalización de la ES son enfoques complementarios.

Debe señalarse que los planes y programas de estudios de muchas IES de la región y de México hacen que sea difícil integrar curricularmente una dimensión internacional, intercultural, multidisciplinaria y comparativa, en vista de que las IES de América Latina continúan todavía con un modelo tradicional rígido, integrado casi exclusivamente por asignaturas de especialización para la formación profesional y con

actividades de aprendizaje centradas en la enseñanza tal como lo han señalado Bernasconi (2007), Brunner (2008), Didriksson (2008) Schwartzman (1993 y 2006), y OCDE-Banco Mundial (2009). Este tipo de currículo es un claro obstáculo para la internacionalización de la ES y para dar respuesta a las demandas crecientes de la economía del conocimiento.<sup>15</sup>

### Conclusión

Anteriormente se mencionó que la internacionalización de la ES tiene un contenido cognoscitivo y otro de tipo axiológico, lo que la vincula con los ideales y valores que se buscan realizar a través de la sociedad del conocimiento. En gran medida, este elemento se enfoca a desarrollar las posibilidades humanas, sensibilizando a los estudiantes al reconocimiento de la diversidad y de la pluralidad de los valores que se dan en las diferentes culturas, como bases para la convivencia y la solidaridad. En este aspecto, la internacionalización de la ES se ubica dentro de una tradición que se inició con la *Paideia* griega y que se perpetúa en la moderna filosofía de la educación en propuestas como las enunciadas por la Comisión Delors (Delors, 1995), la UNESCO (1998 y 2005), y Morin (1999).<sup>16</sup> Es pertinente enfatizar que el contenido de formación humana que aporta la internacionalización incluye muchos elementos de la formación general que es característica de modelos educativos distintos al de muchas de nuestras universidades en América Latina. Este contenido axiológico también permite distinguir

<sup>11</sup> Acrónimo para *Knowledge Economy Index*.

<sup>12</sup> Las dificultades de las sociedades latinoamericanas para desarrollar economías del conocimiento, así como el papel que tienen las IES se han estudiado entre otros documentos en (CEPAL, 2000), (Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles, 2009) y (Varghese, 2009). El último informe sobre el estado actual de los países iberoamericanos como economías del conocimiento aparece en (CEPAL, 2008).

<sup>13</sup> De un total de 10 puntos posibles.

<sup>14</sup> En el caso de la ES no se cuenta todavía con una evaluación internacional correspondiente. Sin embargo, el programa AHELO de la OCDE que está en su primera etapa, proporcionará un análisis de la situación en la que se encuentra la adquisición de habilidades genéricas en este nivel educativo.

<sup>15</sup> Un proyecto de investigación posible sería el demostrar que un currículo flexible con educación general es una condición necesaria (aunque no suficiente) para la internacionalización. Ello mostraría que ésta no se puede integrar en los planes y programas rígidos y de exclusiva especialización profesional y que mientras sobreviva el modelo tradicional, el integrar la dimensión internacional en el currículo es una empresa con pocas posibilidades.

<sup>16</sup> Estas propuestas requieren de un amplio examen crítico que se adentre en su argumentación; se les menciona aquí como representativas de desarrollos recientes en filosofía de la educación sin que ello signifique su aceptación.

con nitidez la internacionalización como proyecto institucional de reforma curricular de otro fenómeno con el cual se le confunde frecuentemente y que es consecuencia de la globalización: la oferta transnacional de servicios educativos por medio de franquicias o a través de medios virtuales.

### Bibliografía

- ANANIADOU, K., & Claro, M. (2010). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD countries*. París, OCDE.
- BANCO MUNDIAL. (2009). *KEI and KI Indexes (KAM 2009)*. Recuperado el 28 de diciembre de 2009, de [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)
- \_\_\_\_\_ (2007). *Building Knowledge Economies*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- BENEITONE, P., GONZÁLEZ, J. & WAGENAAR, R. (eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Universidad de DEUSTO.
- BERNASCONI, A. (2007). Is There a Latin American Model of the University? *Comparative Education Review*, vol. 52, no.1, pp. 27-52.
- BRUNNER, J. J. (2008). El Proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación* (Número extraordinario), pp. 119-145.
- CASTELLS, M. (1998). *La Sociedad En Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- CEPAL. (2008). *Espacios Iberoamericanos: La economía del conocimiento*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- \_\_\_\_\_ (2000). *América Latina y el Caribe en la transición hacia una sociedad del conocimiento*. CEPAL.
- DELORS, J. (1995). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.
- DIDRIKSSON, A. (2008). Global and Regional Contexts of Higher Education in Latin America and the Caribbean. In CRES-IESALC, *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean*. (pp. 21-50). Venezuela: CRES.
- FORO ECONÓMICO MUNDIAL. (2010). *The Global Competitiveness Report 2010-2011*. Geneva: WEF.
- GACEL-ÁVILA, J. (2007). The Process of Internationalization of Latin American Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), pp. 400-409.
- \_\_\_\_\_ (2006). *La dimensión internacional de las universidades*. Guadalajara. Universidad de Guadalajara.
- \_\_\_\_\_ (2003). *La internacionalización de la educación superior*. Universidad de Guadalajara.
- GONZÁLEZ, J., & WAGENAAR, R. (eds) (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction*. DEUSTO.
- HANUSHEK, E., & KIMKO, D. (2000). Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*, 90 (5), pp. 1184-1208.
- HANUSHEK, E., & WÖSSMANN (2008). *The Role of Cognitive Skills in Economic Development*. Recuperado el 12 de mayo de 2008, de [www.hanushek.net](http://www.hanushek.net)
- \_\_\_\_\_ (2007). *Calidad de la educación y crecimiento económico*. Santiago de Chile: Banco Mundial. PREAL.
- HARVARD UNIVERSITY. (2007). *Report of the Task Force on General Education*. Harvard University.
- LANDES, D. (1999). *La riqueza y pobreza de las naciones*. Barcelona: Vergara.
- MORENO-BRID, J., RUIZ-NÁPOLES, P. (2009, enero). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Serie Estudios y Perspectivas*. México: CEPAL.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- OCDE. (2010). *The High Cost of Low Educational Performance*. Paris: OCDE.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Higher Education to 2030 Globalization* (Vol. 2). Paris: OCDE.
- \_\_\_\_\_ (2008a). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vol. 1). Paris: OCDE.
- \_\_\_\_\_ (2008b). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vol 2). Paris: OCDE.
- \_\_\_\_\_ (2008c). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vol. 3). Paris: OCDE.
- \_\_\_\_\_ (2007). *An Analysis of the Mexican School System in Light of PISA 2006*. OCDE.
- \_\_\_\_\_ (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Recuperado el 19 de noviembre de 2009, de [www.oecd.org/edu/statistics/deseco](http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco).
- \_\_\_\_\_ (2001). *Education Policy Analysis*. Paris: OCDE.
- \_\_\_\_\_ (1996). *The Knowledge-Based Economy*. Paris: OCDE.
- OCDE. Banco Mundial. (2009). *Tertiary Education in Chile*. Paris: OCDE.
- PASSMORE, J. (2000). *The Perfectibility of Man*. Indianapolis: Liberty Fund.
- PLATÓN. (1997). *Diálogos Socráticos*. Gredos.
- SCHWARTZMAN, S. (1993). Policies for Higher Education in Latin America: the context. *Higher Education* (25), pp. 9-20.
- UNESCO. (2006). ¿Existe una universidad latinoamericana? Obtenido de [www.schwartzman.org.br/simon/2006%20univlat.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/2006%20univlat.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (1998). World Declaration for the Twenty-first Century: vision and action. In UNESCO, *Higher Education in the Twenty-first Century* (Vol. 1, pp. 19-29). UNESCO.
- VARGHESE, N. (2009). *Globalization, Economic Crisis and National Strategies for Higher Education Development*. International Institute for Educational Planning. UNESCO.

---

## El aseguramiento de la calidad en las estrategias de internacionalización

JOCELYNE GACEL-ÁVILA\*

### Introducción

Hace unos quince años, la idea de que la internacionalización podía enriquecer la calidad de la educación superior era poco menos que una quimera. Sin embargo, hoy en día, esta idea ha cobrado plena vigencia y se aduce como la razón principal a favor de la implantación de las estrategias de internacionalización en casi todas las instituciones de educación superior (IES) del mundo. Sin embargo, prevalece la falta de claridad y, en algunos casos hasta el desconocimiento entre los diferentes actores de la política educativa, incluyendo a quienes toman las decisiones y a los académicos, así como a los administrativos sobre cómo la internacionalización lleva a mejorar la calidad de la educación. Por otra parte, predomina actualmente la propensión de los gobiernos de la región a reducir los presupuestos de los sistemas de educación superior, obligando a las IES a practicar la austeridad presupuestal. En dicha situación, entre los primeros programas en verse afectados se encuentran los programas de internacionalización, así como todo tipo de actividades internacionales que no se consideran como de primera necesidad. Para América Latina, los programas de absoluta prioridad pertenecen a rubros como la ampliación de la cobertura, la equidad, la expansión y el mejoramiento de los programas de posgrado y de investigación.

En el caso de nuestra región, donde las estrategias de internacionalización no han logrado todavía permear todo el quehacer universitario, ni ser transversales a todas las funciones sustantivas, hablar del

---

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

concepto de *calidad* en educación internacional puede resultar un discurso abstracto, sobre todo cuando los ejercicios regulares de evaluación a nivel nacional suelen no incluir dichas actividades.

En este contexto, el futuro de la ampliación y profundización de las estrategias de internacionalización en América Latina depende, en gran medida, de su contribución al mejoramiento de la calidad de la educación y de su apoyo efectivo al logro de dicha meta. Por ello, el presente artículo pretende resaltar de qué manera la internacionalización puede apoyar el mejoramiento de la calidad educativa y permitir el logro de las reformas en educación que la región necesita hacer con urgencia, dado el bajo rendimiento de sus sistemas educativos señalado en las evaluaciones hechas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial. Pero para lograr todo su potencial, las estrategias de internacionalización deben responder a criterios de calidad en su concepción, diseño y operación.

### Antecedentes de la internacionalización de la educación superior

Tradicionalmente, la dimensión internacional ha estado restringida por su propia naturaleza al ámbito de la investigación, pues no es posible extender las fronteras del conocimiento, ignorando las experiencias a nivel mundial. En la región, hace dos décadas —finales de los ochentas— los programas de movilidad estudiantil estaban ausentes del quehacer universitario y la movilidad de los académicos se limitaba al ámbito de la investigación y en el marco de proyectos de cooperación para el desarrollo.

Esta situación empezó a cambiar bajo el impulso decidido de iniciativas europeas, haciendo énfasis en la promoción de la movilidad de estudiantes y académicos, así como en el reconocimiento mutuo de títulos y grados. Fue el *Tratado de Maastricht*, firmado en 1992, en su artículo 126, donde por primera vez, en un tratado de esta naturaleza, se destaca la necesidad del mejoramiento continuo de la

calidad en la educación superior, señalando como un instrumento clave para ello a la cooperación entre las IES de la Unión Europea. En otras palabras, por vez primera, la cooperación internacional se convertía en el punto neurálgico de las estrategias para el mejoramiento de la calidad y las políticas educativas nacionales. Dicha declaración fue muy novedosa para la época, pues si bien las primeras universidades europeas se crearon alrededor del concepto de la universalidad del conocimiento, a partir del siglo XVIII se transformaron radicalmente en instituciones profundamente nacionales que fomentaron los valores y principios del Estado-Nación. En América Latina, las universidades que se crearon con posterioridad a los movimientos de independencia, que adoptaron el modelo napoleónico, con lo cual la dimensión internacional de sus funciones sustantivas ha sido marginal desde entonces. Esta situación permanece en lo sustancial hasta hoy en día como se concluye en el informe del Banco Mundial sobre la internacionalización de la educación superior (De Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila, & Knight, 2005).

En contraste, en Europa, a partir de los ochenta, se desarrollaron las bases de un marco conceptual para concebir, diseñar e implantar las políticas y estrategias de internacionalización, el cual supera el concepto tradicional de cooperación internacional y de movilidad física de las personas. De acuerdo con este nuevo marco, las estrategias de internacionalización deben ser comprehensivas (Knight & De Wit, 1995) y transversales a todo el proceso educativo. Un proceso de internacionalización es *comprehensivo* cuando se integra la dimensión internacional, intercultural y global en todas las políticas y programas institucionales a fin de que las actividades internacionales ocupen un lugar prioritario en el desarrollo institucional (Gacel-Ávila, 2006, pp. 225-226).

### ¿De qué manera la internacionalización mejora la calidad de la educación?

Primero, es preciso definir qué se entiende por mejoramiento de la calidad educativa. El logro de la cali-

dad educativa implica un mejoramiento del proceso educativo en todos sus niveles, es decir, en el macro, mediano y micro. El macro se refiere a la toma de decisiones sobre diferentes rubros institucionales, tal como la orientación del plan de desarrollo, el diseño de las políticas en materia curricular, docencia e investigación; el mediano, se refiere a la implementación misma de las políticas antes mencionadas; y el nivel micro, significa el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula. Todos estos niveles contribuyen en su eficiencia, innovación y calidad a incrementar la calidad educativa y por lo tanto, a la del perfil del egresado y los productos educativos como son por ejemplo, los programas académicos y de investigación. Por lo anterior, se puede concluir que para que la internacionalización apoye el mejoramiento y la transformación educativa debe impactar a todos estos ámbitos.

Los beneficios de la internacionalización en el rendimiento de los diferentes actores universitarios y en los niveles del sistema educativo son múltiples; pueden ser divididos en diferentes categorías, a saber: a nivel del estudiante, del profesor, del currículo y de la institución.

### Los beneficios de la internacionalización en la comunidad universitaria

La internacionalización brinda al estudiante la oportunidad de seleccionar una gama más amplia de cursos. Las estancias académicas en el extranjero le permiten acceder a asignaturas que no se ofrecen en su institución de origen, además de ser impartidas por profesores que provienen de tradiciones académicas diferentes, exponiéndolos así a otros sistemas de pensamiento y a diferentes estilos pedagógicos. De igual manera, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) permiten a los estudiantes acceder a la oferta de otras universidades sin desplazarse. Está comprobado que una experiencia de estudio en el extranjero permite a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas y actitudinales, que corresponden a las requeridas en un mundo globalizado.

Ciertas investigaciones empíricas destacan que, tras una experiencia académica en el extranjero, los estudiantes suelen tener una mayor conciencia del proceso de aprendizaje, lo que contribuye a fortalecer su madurez académica y obtener una perspectiva más amplia de las disciplinas de su especialización. Gracias a la experiencia internacional, el estudiante adquiere nuevas cualificaciones académicas y profesionales, que le brindan mejores oportunidades de integración en el mercado de trabajo y optimizar así su papel en una sociedad con una orientación cada día más internacional y multicultural. Una estancia en el exterior aporta a los egresados universitarios una mayor funcionalidad internacional, gracias a un conocimiento de primera mano de las culturas e idiosincrasias de pueblos y países extranjeros, además de la adquisición de competencias en el manejo de otros idiomas y en las relaciones personales interculturales. Dichos aspectos parecen ser los más obvios, por lo que constituyen los principales objetivos de la mayoría de los programas de intercambio estudiantil. Sin embargo, hay otros impactos, menos directos, pero más importantes aún, dada su relevancia para desarrollar el perfil del egresado del nuevo siglo, así como su inserción exitosa en el mercado de trabajo global y su aportación personal a la sociedad mundial contemporánea. Recordaremos la descripción del universitario contemporáneo:

Para el siglo XXI, lo importante son los aprendizajes adquiridos por los educandos, que se traduzcan en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad, y así puedan disponer de conocimientos útiles, capacidad de razonamiento y valores. La educación para el siglo XXI se sustenta en valores como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la rapidez de cambio, el estudio permanente y el trabajo cooperativo. El hombre va a estar constantemente enfrentado a los desafíos de la adaptación, el dominio de situaciones nuevas, la responsabilidad, la participación, el pluralismo y el cambio de valores, y tiene que hallarse preparado física, intelectual y afectivamente para lidiar con estas exigencias. Los trabajadores de la era

post-industrial de alta tecnología requieren nuevas habilidades más relacionadas con el análisis simbólico como la abstracción, el pensamiento sistemático, la investigación experimental y el espíritu de colaboración (Tünnermann, 2000).

Hallak, abunda sobre la misma idea al señalar:

Para responder a los desafíos de la globalización, conviene preparar a las personas para un mundo laboral en el que las tareas van a estar en constante evolución, la iniciativa va a predominar sobre la obediencia y las "lógicas" en juego serán particularmente complejas, debido a la ampliación de los mercados más allá de las fronteras nacionales. Por tanto, la educación debe ayudar a las personas a realizar tareas para las cuales no fueron formadas, a prepararse para una vida profesional que no tendrá carácter lineal, a mejorar su aptitud para trabajar en equipo, a utilizar la información de manera autónoma, a desarrollar su capacidad de improvisación, así como de creatividad y, en suma, a forjar un pensamiento complejo en relación con el funcionamiento del mundo real. Más que formar para el empleo, se trata ahora de formar para la empleabilidad, es decir "educar" para la adquisición de competencias, más que entrenar con una óptica profesionalizante (citado en Tünnermann, 2000, p. 9).

La internacionalización ayuda a desarrollar las cualificaciones y competencias antes descritas, ya que la experiencia internacional propicia en los estudiantes la adquisición de competencias en el terreno de la comunicación intercultural, contribuye a desarrollar variables de la personalidad, como la capacidad de adaptación, flexibilidad, auto-confianza, independencia, autonomía y la habilidad para establecer relaciones interpersonales e interculturales, así como también el trabajo en equipo (OCDE, 2008c, p. 106).

Ciertas investigaciones, abundan en este aspecto y demuestran el potencial de la internacionalización en el desarrollo genuino de capacidades

cognoscitivas. Según Mestenhauser (1998a), la educación internacional enseña a conocer y a aprender y, en cierta medida, también a "desaprender"; aprender la historia de otros países, adaptarse a diferentes idiosincrasias y adquirir aptitudes de comunicación, que permiten a los estudiantes quebrar su "caparazón cultural" y conocer un horizonte más amplio, más allá de las fronteras de su sociedad. Los estudiantes pueden salir físicamente de su contexto cultural por un breve periodo de tiempo en el marco de programas de intercambio estudiantil. Pero también gracias a la internacionalización del currículo, los estudiantes no móviles pueden ser desplazados cultural y psicológicamente, como en el caso de programas académicos utilizando entrenamiento intercultural o métodos pedagógicos similares mediante períodos de servicio civil o asesoría, o grupos de estudio en los cuales estudiantes nacionales e internacionales trabajan y estudian juntos, por ejemplo.

Mestenhauser (1998b) sostiene que los estudiantes, tras una estancia en el extranjero, desarrollan nuevas capacidades cognitivas por tres razones básicas: 1) la estancia fuera de su medio cultural y la convivencia en un ambiente ajeno obliga al estudiante a ver las cosas de manera diferente y a valorar, con la perspectiva que da la distancia, las diferencias y las similitudes; 2) la situación lo lleva a cambiar de roles de manera drástica, pues la cultura anfitriona tiene un significado diferente para sus ciudadanos, para el visitante, el observador o el extranjero; en otras palabras, los estudiantes no pueden asumir los mismos roles a los que están acostumbrados tras la socialización en su cultura, lo que redonda en profundas consecuencias cognitivas; 3) los estudiantes se ven obligados a procesar mucha información, por el hecho de que observan más cosas que en su ambiente mono-cultural, lo cual los obliga a confrontar lo "nuevo" con su manera habitual de pensar, previamente establecida, organizada y clasificada.

Lo anterior, según Mestenhauser (1998b), facilita el desarrollo de habilidades cognitivas que son, precisamente, las que se necesitan en el siglo XXI y co-

inciden con las descritas por Tünnermann y Hallak, tales como la capacidad para reconocer diferencias; la comprensión de la diferencia entre la perspectiva *emic* y *etic*; la capacidad para realizar cambios cognoscitivos; la capacidad de reconocer la brecha de conocimiento (*knowledge gap*); la comunicación intercultural; el reconocimiento de la escasez de conocimiento (*scarce knowledge*); la capacidad de pensamiento comparativo; la capacidad para cambiar la percepción del sí; la capacidad de comparar al país propio con otros; la adquisición de conocimiento sobre otras culturas; la capacidad de diagnóstico; la diferenciación en la comprensión; la capacidad para reconocer tendencias en otras culturas; la comprensión de la complejidad y la integración cognoscitivas; la comprensión de la diferencia entre producto y proceso del aprendizaje.

En otras palabras, los beneficios antes mencionados tienen un potencial real de mejorar el perfil del egresado siempre y cuando se considere el papel de la educación superior en un sentido más amplio que el de la mera formación de agentes económicos y profesionales. El potencial —aún poco conocido y reconocido— de la internacionalización estriba en el desarrollo de estrategias educativas que apoyen la formación de individuos para la sociedad del futuro, que sepan resolver problemas globales, es decir, más allá de sus ámbitos nacionales. En este sentido, al papel tradicional de la educación superior se le podría añadir uno nuevo: la promoción de un mejor entendimiento y solidaridad entre los pueblos. En conclusión, el gran potencial de la internacionalización no se limita a formar a un mejor profesionalista, sino que incluye formar a un mejor ser humano y a un ciudadano más consciente del mundo que le rodea. Esto debería ser considerado trascendental por los tomadores de decisiones del sector educativo y debería ser un argumento determinante para incrementar la inversión en ese rubro.

En cuanto al currículo, la interacción y colaboración entre universidades de diversos países con diferentes ofertas académicas como en el caso de los programas conjuntos y de doble titulación, da origen a un proceso de innovación, que hace posible trascender

las fronteras, no sólo las de índole académico-administrativo sino, sobre todo, las intelectuales. Permite dejar atrás las formas tradicionales y estereotipadas de la enseñanza de una disciplina particular. En el caso de América Latina, la colaboración internacional podría darnos la posibilidad de superar algunos rezagos de nuestro modelo académico basado en un currículo para la especialización profesional, centrado en la exposición oral del docente, la toma de notas y la memorización.<sup>1</sup> Pues dichas características entran en contradicción con los lineamientos de la educación para el siglo XXI (UNESCO, 1998), y con nuevos modelos educativos como el implementado a través del Proceso de Bolonia, donde se recomienda ampliar la educación de tipo general, basar el diseño curricular en el desarrollo de competencias, centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante y construir ambientes de aprendizaje entre alumnos y docentes.<sup>2</sup> La metodología instructiva y el enfoque puede beneficiarse de un impulso innovador también, ya que al trabajar en colaboración con académicos cuyas tradiciones y enfoques de enseñanza son diferentes, los profesores participantes en programas académicos interinstitucionales enriquecen sus propios métodos.

Por lo que respecta a la investigación, ahora es un lugar común destacar que la ciencia está urgida de perspectivas internacionales, interculturales, multi y transdisciplinarias. Los investigadores de hoy cargan con la responsabilidad de responder a problemas globales, lo cual pasa de manera imprescindible con el acercamiento y el intercambio de experiencias con colegas de diferentes latitudes y culturas.<sup>3</sup> Asimismo, conviene añadir que la interacción con otras instituciones permite ver las acciones propias de manera más crítica. Por lo cual, se menciona que la cooperación

<sup>1</sup> Sobre este punto, véase Brunner (2009) y Gacel-Ávila (2010).

<sup>2</sup> Para una discusión sobre la factibilidad de una reforma de la educación superior basada en experiencias de convergencia regional, véase Brunner (2009) y Gacel-Ávila (2010).

<sup>3</sup> En este sentido, se debe citar el interesante libro de Gibbons *et al* (1994) sobre "Las nuevas formas de producir conocimientos".

internacional ha dejado sentir un impacto positivo en la gestión institucional, lo cual contribuye también de manera indirecta a una mejora del proceso educativo y por lo tanto, de la calidad educativa.

#### El proceso de aseguramiento de la calidad de las políticas y estrategias de internacionalización

Para que la internacionalización pueda hacer una contribución significativa a la calidad de la educación superior, tiene que ser ella misma de primera calidad. Por ello, es preciso delimitar y precisar los elementos necesarios para lograr el aseguramiento de la calidad de la dimensión internacional, área en la que aún faltan conceptos y definiciones precisos.<sup>4</sup>

En los últimos años, ha surgido un interés innegable por los procesos de aseguramiento de la calidad y la acreditación de programas académicos y de procesos administrativos institucionales.<sup>5</sup> Esta situación se debe en parte al reclamo cada vez más perentorio de la sociedad en su conjunto sobre la rendición de cuentas. Pero también se debe a que la calidad de los egresados y de los productos académicos es necesaria para asegurar el éxito de una nación en la sociedad del conocimiento. Por ello, la evaluación se ha vuelto un elemento clave en las políticas de asignación de recursos.

El tema de la calidad de la educación superior es muy complejo, ya que no se puede medir o asegurar la calidad de la educación superior con los mismos criterios que los procesos productivos e industriales. Las dificultades para definir este concepto se reseñan en Harvey & Williams (2010a y 2010b).<sup>6</sup> Algunos espe-

cialistas han considerado que los significados que adquiere el concepto de calidad de la educación superior dependen de la noción misma que se tenga de este nivel educativo. Encuentran también que las diferentes formas de pensar sobre educación superior y calidad se ven influidas por la importancia que se le atribuye a medir el desempeño de las universidades y las consecuencias que tiene ésto (Tam, 2001).

En el caso de la educación superior es necesario también hacer las siguientes preguntas: ¿Cómo y quién evalúa la calidad? y ¿quién evalúa a los evaluadores? Los procedimientos e instrumentos de aseguramiento y evaluación de la calidad se encuentran en constante proceso de mejora y de cambio, y su importancia se incrementa con el paso de los días en todos los sistemas de educación superior. Al mismo tiempo, las estrategias y los programas de internacionalización están saliendo de su posición marginal y van ocupando un lugar cada día más estratégico en la agenda de la educación superior en todo el mundo. Ambos elementos, aunados al costo elevado en recursos financieros y humanos de la internacionalización, requieren procedimientos que aseguren la calidad de los programas internacionales. Esto implica nuevos e importantes retos para los académicos y los funcionarios encargados de la política y de los programas de internacionalización.

Para los programas internacionales, es preciso debatir sobre qué debe tener prioridad: ¿La cantidad o la calidad? En general, ambos conceptos se manejan como una alternativa, como una elección o un conflicto: ¿significa lograr más cantidad, es decir, tener más participantes en los programas internacionales, un decrecimiento en la calidad? La respuesta en este caso sería que todo depende de las condiciones de que se trate. Por ejemplo, si se pide a los administradores de programas internacionales realizar muchas más actividades con los mismos recursos —siempre muy limitados en el área—, la calidad se verá necesariamente afectada. Sin embargo, Smith (1994) subraya que el contexto de la educación internacional tiene muchas particularidades. Según dicho autor, un “más” en educación internacional puede significar un “mejor”, tan-

to a nivel de los sistemas de educación superior como para el nivel individual de operación. En este caso, el primer paso para el aseguramiento de la calidad en los programas de movilidad de estudiantes y académicos es contar con una estructura administrativa de calidad, es decir, con una oficina de gestión internacional que garantice la eficiencia de sus servicios, la calidad y la confiabilidad de sus socios, en otras palabras, de su capacidad para generar y entretejer relaciones armónicas y respetuosas con sus socios.

En el caso de la movilidad estudiantil, un mayor número de participantes debe significar una mejora en las condiciones de los programas, es decir, mejor integración al currículo y más cuidados en el plano administrativo. En general, ha sido la insistencia de los propios estudiantes por irse a estudiar a otros países, lo que ha llevado a las IES a implementar programas institucionales de movilidad para estudiantes, sustituyendo la mera iniciativa individual. A su vez, son las IES las que deben ejercer mayor presión sobre los gobiernos para contar con mayores presupuestos para el rubro o para mejorar los marcos normativos que faciliten y, sobre todo, no obstaculicen los programas de movilidad.

El segundo aspecto se refiere a los recursos financieros invertidos y a los beneficios que se desprenden de ellos. Para incrementar los recursos en el área de internacionalización, se debe comprobar su impacto positivo —medible— en la calidad. Para tal efecto, los administradores de la internacionalización deben rendir cuentas demostrando una gestión eficiente de los recursos. No nos referimos únicamente al aseguramiento de la calidad de los procesos, sino también a tomar en cuenta la relación costo-beneficio.

El tercer aspecto se vincula con la pregunta sobre si las metodologías de aseguramiento de la calidad en la internacionalización pueden ser las mismas que las existentes a nivel del sector. El objetivo es lograr que se considere a la internacionalización como un componente estratégico y fundamental en las políticas educativas. Por ello, los procesos de aseguramiento de la calidad de la internacionaliza-

ción deben estar integrados en los correspondientes procesos generales de la educación superior. Sin embargo, esta concepción no ha sido asumida del todo por los diferentes actores universitarios, ya que no se ha ido más allá de la simple aceptación que la internacionalización tiene algo importante y novedoso que aportar al proceso educativo. No obstante, para que la internacionalización se integre en los procesos generales de aseguramiento de la calidad en la educación superior, deben existir criterios y referencias específicos, dado que se trata de un proceso con un alto grado de particularidad.

Por lo anterior, los administradores y académicos involucrados en la coordinación de programas y currículos internacionales, junto con los estudiantes, deben contribuir desde su propia perspectiva, al proceso de aseguramiento de la calidad. Todos estos actores deben coadyuvar a la conformación de un subsistema de evaluación de la calidad en internacionalización, en el marco de los procedimientos generales vigentes para el sector. Se trata de una tarea de envergadura, pues implica definir marcos metodológicos y criterios, identificar indicadores, diseñar instrumentos, sin olvidar los mecanismos de retroalimentación para lograr el mejoramiento comprehensivo del proceso. En fin, para llegar a un modelo satisfactorio, el papel de los funcionarios y gestores es clave. En el caso de América Latina, dicho proceso es dificultado por el hecho de que la administración de la internacionalización no ha logrado la suficiente profesionalización, caracterizándose más bien por la falta de continuidad, que a menudo cae en la improvisación, aunado a una alta rotación de personal según los vaivenes de la administración universitaria y sus cambios de autoridades. No existe todavía la suficiente conciencia por parte de las autoridades universitarias de que los administradores de la internacionalización deben cubrir un perfil administrativo y académico. Empero, en el caso de la región, las universidades no han diseñado aún los cursos de formación que permitan esta profesionalización, además de que la investigación en esta área es todavía incipiente.

<sup>4</sup> Para una caracterización del estado actual en que se encuentra la discusión sobre la calidad de la internacionalización, véase OCDE (2008c, pp. 100-102) y Gaalen van (2010).

<sup>5</sup> Véase OCDE (2008b). El interés actual en la acreditación de instituciones y programas ha llevado a desarrollar diversos marcos conceptuales para el diseño de sistemas de indicadores, véase Vlasceanu & Barrows (2004). Para una caracterización del estado actual de la acreditación en el mundo, véase GUNI (2006).

<sup>6</sup> Para un resumen y discusión de los principales conceptos de calidad de la educación superior que han influido en la discusión posterior, véase Harvey (1995).

Sin embargo, la construcción de sistemas y procedimientos de aseguramiento de la calidad en internacionalización no puede dejarse en manos de los especialistas en educación superior, pues éstos han menospreciado por años los aspectos y el manejo específico de la internacionalización en sus procedimientos de aseguramiento de la calidad, además de desconocer sus particularidades. Tampoco hay que ir al otro extremo, y poner a ambos grupos —evaluadores de la calidad de la educación superior y los administradores y académicos de la internacionalización— como adversarios. Al contrario, proponemos que los modelos hasta ahora utilizados en la educación superior, sirvan de base a modelos *ad hoc* para la internacionalización.

### La educación internacional como objeto de aseguramiento de la calidad: diferentes perspectivas, definiciones y aspectos

#### Definición del objeto

El primer paso para poder asegurar la calidad de algo es definir el objeto de estudio o de aquello que estamos tratando de evaluar. Aquí surge un primer problema, ya que no se ha logrado un consenso general sobre una definición universal de lo que es la “dimensión internacional” o “internacionalización” de la educación superior.<sup>7</sup> Para el caso que nos ocupa, incluiremos bajo el término de dimensión internacional toda “orientación o interacción internacional” de las funciones sustantivas universitarias. El fenómeno requiere ser aprehendido en términos de contenido y metodología y no ser reducido a un enfoque de administración o gestión. No nos referimos solamente a la operación de los programas de intercambio, sino a sus aspectos más trascendentales como el currículo y la manera en cómo la dimensión internacional puede dotar a los estudiantes de una mejor educación o entrenamiento, de tal suerte

<sup>7</sup> Para un ejercicio de comparación y contraste sobre las diferentes definiciones de “internacionalización”, véase Gacel-Ávila (2006).

que sean más calificados académica y profesionalmente, y así lograr convertirse en individuos más exitosos en una sociedad global y multicultural.

Los procedimientos de aseguramiento de la calidad deben cubrir todo el abanico de actividades institucionales con dimensión internacional y prestarle a cada una de ellas la atención suficiente para establecer los procedimientos de aseguramiento de la calidad que se requieren. Para construir tales procedimientos, se sugiere tomar en consideración los siguientes aspectos:

- *Para el personal académico:* la dimensión internacional de sus asignaturas, los proyectos de cooperación internacional y coordinación de programas de intercambio estudiantil en los que está involucrado, los años sabáticos en el extranjero; los programas docentes conjuntos en los que colabora; los cursos internacionales de actualización cursados, entre otros.
- *Para los estudiantes:* las oportunidades ofrecidas por la institución para participar en programas de movilidad e intercambio, la recepción de estudiantes extranjeros y otros.
- *A nivel del currículo:* la existencia de elementos comparativos en los cursos y módulos sobre temas internacionales y globales; los estudios especializados (*area studies*); la enseñanza de idiomas; la oferta transnacional de cursos; el uso de las TIC para fines de internacionalización del currículo, los cursos para estudiantes extranjeros, los cursos impartidos en otros idiomas, la oferta de programas académicos con título conjunto o doble, los mecanismos de transferencia de créditos, la acreditación internacional de programas académicos, entre otros.
- *Políticas y gestión institucionales:* las estructuras de toma de decisión, la gestión administrativa a nivel institucional (a nivel de las oficinas de relaciones internacionales y de los departamentos académicos), los procedimientos y normatividad para el reclutamiento, la promoción y la supervisión del personal académico y administrativo, la administración de recursos y fondos interna-

cionales, la asesoría y condiciones de acogimiento para estudiantes y profesores extranjeros, los procedimientos de planeación, presupuestación y evaluación, los servicios de difusión e información, entre otros muchos más.

Esta lista sirve solamente de orientación para la elección de criterios y no se puede considerar exhaustiva; pero permite apreciar a qué nivel de precisión deben estar los indicadores y criterios de evaluación de la calidad en internacionalización.

Para ser eficiente, el aseguramiento de la calidad no se debe limitar a un ejercicio *ex post facto*; por ello, se deben tomar en cuenta los antecedentes, el contexto, los procesos, los resultados y los impactos del proceso de internacionalización. Por lo anterior, antes de iniciar tal proceso, se sugiere tener claridad sobre los objetivos particulares de las actividades de educación internacional. Éstos deben estar suficientemente claros desde el inicio del planteamiento del programa, aunque puedan ser modificados o adaptados en el transcurso de éste, si las necesidades llegasen a cambiar. Los objetivos son delimitados en función de los impactos del programa, es decir, de la calidad educativa que debe aportar.

A parte de estos objetivos, existen aspectos que deben ser también tomados en cuenta para el aseguramiento de la calidad. El primer elemento de particular relevancia atañe al factor humano. Como se ha mencionado, para tener éxito un proceso de internacionalización debe contar con recursos humanos especializados y profesionalizados para su administración y gestión a nivel institucional o de los departamentos académicos. Sin embargo, las IES adolecen todavía de personas con el perfil adecuado y de los medios para su actualización permanente y su participación continua en eventos internacionales. El personal, por su parte, requiere tener el más alto nivel académico, una competencia comprobada para la docencia, el manejo de varios idiomas extranjeros y contar con habilidades para las relaciones inter y culturales, así como capacidades para la administración y gestión de programas internacionales, por no mencionar otras características como la flexibilidad, la capacidad

de adaptación, de empatía y tolerancia para tratar con personas de otros países y culturas.

Un segundo aspecto crucial tiene que ver con los recursos financieros. Los programas de internacionalización exitosos en términos de calidad y cantidad requieren recursos financieros. También es de vital importancia contar con un esquema de incentivos para los académicos involucrados activamente en la organización de actividades internacionales, lo cual demanda mucho tiempo y esfuerzo de parte de los académicos. Así, existe la contradicción de que los tabuladores de estímulos y promoción académicos premian más la producción académica individual que el apoyo brindado a los estudiantes o a la coordinación de proyectos de cooperación de impacto institucional. Por lo anterior, dichos tabuladores deberían incorporar apartados especiales destinados a recompensar a los académicos que invierten tiempo y esfuerzo en la coordinación y organización de los proyectos de cooperación internacional. Una vez que se hayan definido los objetivos de los programas internacionales y que se cuenten con los recursos humanos y financieros con el alcance de los descritos en los párrafos anteriores, el próximo paso es diseñar los medios y las estructuras de los programas, así como los métodos de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, esta segunda serie de elementos se refiere a lo que llamamos proceso.

En este punto, la institución debe hacer un inventario de todos los medios disponibles en su estructura programática. Se debe poner especial cuidado a los programas de movilidad estudiantil, que son de gran relevancia en el proceso formativo, valorando aspectos como el tipo de estudiantes, el nivel y el momento más adecuados en la carrera para realizar la movilidad, qué duración y qué tipo de experiencia se debe adquirir, etcétera. De igual manera, se tiene que poner atención en programas como los de movilidad e intercambio del personal académico, la internacionalización del currículo mediante la integración de componentes y perspectivas internacionales en los programas de los cursos, la organización de seminarios internacionales y el uso de las TIC para la internacionalización de los

programas académicos. El desarrollo de todos estos programas debe ir de la mano con el establecimiento y la gestión de relaciones de cooperación con IES extranjeras. Se trata de un proceso complejo y continuo, ya que a medida que se plantean los objetivos y se implementan las actividades correspondientes, éstas, a su vez, abren nuevas oportunidades de cooperación, de las cuales se desprenden otras más, que finalmente requieren de las adaptaciones correspondientes en el área programática y organizacional. Finalmente, cada programa debería tener prevista su estrategia de evaluación y mecanismos de retroalimentación para lograr un constante mejoramiento.

### Criterios para medir impactos

La medición de un impacto es el aspecto más relevante del proceso de aseguramiento de la calidad, y por ello se requiere una evaluación *post facto*. Es menester medir cómo las IES y los departamentos involucrados han cumplido los objetivos planteados al inicio del programa. Tal éxito debe evaluarse desde la perspectiva de los diferentes actores que hayan sido participantes directos o beneficiarios. Por ejemplo, desde la perspectiva del estudiante, conviene preguntarle si su experiencia internacional le sirvió para integrarse en el mercado de trabajo y participar en la sociedad actual, cada día más compleja, internacional y multicultural.

Desde el punto de vista de los empleadores, es importante evaluar si la formación internacional de los estudiantes les vuelve más competentes y eficientes en un contexto global; así como valorar si los estudiantes han adquirido habilidades para un desarrollo profesional internacional exitoso como la flexibilidad, la habilidad de comunicación interpersonal e intercultural, la capacidad de trabajar en equipo, la adaptabilidad y la madurez de la persona en general.

Las IES y los departamentos académicos deben medir los impactos de la internacionalización en su ámbito, tales como el enriquecimiento del currículo a través de la dimensión internacional y las implicaciones resultantes para la orientación del currículo, el mejoramiento de los métodos de enseñanza-aprendizaje,

etcétera. Asimismo reviste especial importancia para las IES evaluar de qué manera su gestión se ve mejorada por la interacción con sus contrapartes extranjeras. Desde una perspectiva nacional y gubernamental, resulta clave evaluar si la dimensión internacional tiene impactos sobre la calidad de la educación, y sobre el grado de productividad y de competitividad internacionales del país o de la región.

Los métodos utilizados para llevar a cabo este tipo de aseguramiento de la calidad pueden hacerse sobre la base de ejercicios de evaluación periódica, tales como la aplicación de cuestionarios a los diferentes actores (estudiantes, egresados participantes o exparticipantes de los programas, empleadores, agencias gubernamentales y no gubernamentales de financiamientos e instituciones contrapartes); evaluación del trabajo de los administrativos y académicos involucrados en las actividades de internacionalización; debates y talleres sobre aspectos específicos de las actividades internacionales.

Finalmente, se recomienda que el proceso de aseguramiento de la calidad se inicie con una evaluación comprehensiva de la dimensión internacional institucional, la cual comprende un ejercicio de auto-evaluación y una evaluación realizada por asesores externos a la institución, nacionales y extranjeros, tal como la metodología propuesta por el IMHE de la OCDE (IMHE-OECD, 1999).<sup>8</sup> En este proceso también convendría que participaran organismos como las agencias nacionales de evaluación de la calidad, las organizaciones de financiamiento de la cooperación internacional, así como los organismos de acreditación académica y profesional.

### El aseguramiento de la calidad a nivel del sector de la educación superior

En las páginas anteriores se abordó el aseguramiento de la calidad desde la perspectiva de las IES. Sin embargo, para ser realmente eficiente, tales procedimientos deben abarcar los diferentes niveles del sector: el

<sup>8</sup> Véase también (Gacel-Ávila 2006, pp. 213-221).

sistema de educación superior, los gobiernos y organismos nacionales e internacionales promotores de la cooperación internacional. El proceso ha de ser una responsabilidad nacional e internacional, y requiere la participación y la contribución de todos los actores involucrados. Con la finalidad de lograr el mejoramiento de la calidad del proceso de internacionalización y su aportación al sector de la educación superior en su conjunto. Sin embargo, dicho ejercicio implica los retos que se señalan a continuación y que involucran a los diversos actores de la educación superior.

Son muy pocos los países que a nivel nacional cuentan con sistemas de educación superior que han incorporado procedimientos de aseguramiento de la calidad en el área de la educación internacional. En este aspecto deben mencionarse los sistemas europeos, el de Australia y, en forma más limitada el de los Estados Unidos. No obstante que todos reportan que se encuentran todavía en las etapas iniciales. En el caso de América Latina, no hay todavía conciencia de la necesidad de implementar tales procesos a nivel institucional y aún menos a nivel nacional. Se mencionan a continuación el tipo de criterios y rubros que se deben tomar en cuenta al diseñar los lineamientos nacionales en materia de aseguramiento de la calidad de la internacionalización.

Un primer elemento importante es evitar la duplicidad de esfuerzos de parte de los organismos que apoyan la cooperación internacional, pues es un área donde se requiere colaboración e intercambio de información entre los diferentes actores para lograr mejorar el rendimiento y multiplicar los beneficios. Sería recomendable que antes de lanzar las convocatorias de sus programas de cooperación, dichos organismos se informasen sobre lo que hacen los demás en el mismo rubro, sobre todo en los tiempos actuales de austeridad presupuestaria. Asimismo, estos programas deben complementarse, interactuar de manera eficiente y plantearse con base en un análisis internacional exhaustivo de las fuerzas y debilidades de los diferentes aspectos y enfoques de los programas ofrecidos. El reto más importante consiste en

lograr explotar las sinergias existentes entre los recursos disponibles en los países industrializados, con el fin de lanzar nuevas iniciativas para el desarrollo sostenible y duradero de los sistemas de educación superior de los países menos desarrollados.

Pero, aún si las mejoras entre los organismos nacionales e internacionales constituyen aspectos importantes del aseguramiento de la calidad a nivel del sector, existen otros asuntos, no menos vitales, en los ámbitos nacionales. Por ejemplo, en un proceso de internacionalización se debe saber canalizar y dar cabida a las iniciativas de abajo hacia arriba, que provienen de los académicos o de los departamentos, sin dejar de subrayar que tales iniciativas no pueden prosperar si no disponen a nivel institucional de los marcos normativos, así como de las estructuras organizacionales y programáticas adecuadas. Las IES, a su vez, requieren ser apoyadas por programas y lineamientos en materia de política nacional. Los retos enfrentados por los responsables de la conducción de los sistemas de educación superior, en lo que se refiere al aseguramiento de la calidad de la dimensión internacional son mencionados por Smith (1994), a saber:

- Responder satisfactoriamente en tiempos de austeridad financiera a la creciente demanda de participación en actividades de cooperación;
- Impulsar la claridad, la precisión y la diversidad de los objetivos en los proyectos de cooperación;
- Impulsar un sano equilibrio entre las diferentes formas de cooperación internacional, incluyendo la movilidad y el intercambio estudiantil de corta y larga duración, de intercambio y movilidad del personal docente; los medios para impulsar la internacionalización del currículo; las actividades transnacionales que involucren a los diferentes sectores de la industria, del comercio y de otros sectores sociales; el uso de las TIC para la internacionalización de la educación superior, etcétera;
- Lograr una distribución geográfica equilibrada entre las diferentes actividades de cooperación con un espíritu de beneficio mutuo entre las partes involucradas;

- Crear las condiciones de equilibrio entre los proyectos en el marco de las macro regiones (por ejemplo, TLCAN, APEC) y, a nivel global, usar los ámbitos de cooperación bi y multilateral;
- Impulsar la evaluación, el análisis y la investigación sobre aspectos de la cooperación internacional e internacionalización de la educación superior.

Respecto a la política nacional es importante atender aspectos como:

- Desarrollo de un modelo integrado de internacionalización del sistema de educación superior nacional para todos los niveles y las categorías de actores que intervienen en el proceso (organizaciones internacionales, agencias y gobiernos nacionales, autoridades regionales, IES, ONGs, representantes de la comunidad académica, del sector privado, etcétera);
- Establecimiento de objetivos y prioridades consensuados para la internacionalización del sistema de educación superior y de los procedimientos para el monitoreo y evaluación del cumplimiento de los objetivos;
- Definición de estrategias para paliar la fuga de cerebros;
- Introducción de políticas diseñadas para facilitar la interacción internacional. Éstas deben estar relacionadas de forma específica con la cooperación internacional, asegurando que la normatividad y la legislación nacional faciliten la cooperación en lugar de convertirse en cuellos de botella;
- Preparación de un contexto organizacional y de recursos para el funcionamiento de los programas;
- Agilización de los recursos para la implementación eficiente de los programas (aun si algunos de los programas interregionales gozan de financiamiento, es recomendable disponer de fondos nacionales que los complementen, con el fin de garantizar el sostenimiento de los programas a largo plazo);

- Desarrollo de estructuras para la dirección, gestión y administración de la cooperación internacional a nivel del sistema;
- Monitoreo de los desarrollos de la educación superior en otros países y de los efectos de las políticas de países extranjeros en el sistema de educación superior propio del país;
- Apoyo a las estructuras que lleven a cabo investigación sobre aspectos de la internacionalización de la educación superior y la identificación y la remoción de obstáculos a la cooperación internacional;
- Coordinación de la política nacional con el fin de asegurar que la internacionalización del sistema de educación superior tenga interacción con las políticas de otros sectores de la educación superior, por ejemplo la investigación y la docencia.

Finalmente, los gobiernos nacionales y los organismos responsables de organizar e implementar los programas internacionales deben contribuir a optimizar los mecanismos de consulta entre los diferentes actores del sector educativo, ya que las instituciones no deben perseguir solamente sus objetivos académicos, sino que además deben contribuir al fomento de políticas en el área de la política exterior y cultural.

### Conclusiones

Hasta la fecha, se ha prestado escasa atención al aseguramiento de la calidad en el proceso de internacionalización, ya sea como subsistema o bien como una parte que se integra a los procedimientos de calidad vigentes en el sector de la educación superior. Faltan todavía criterios e indicadores universalmente reconocidos y utilizados. Sin embargo, la internacionalización ha superado su etapa de experimentación y cada día ocupa un lugar más estratégico en la política educativa. Por ello, la construcción y diseminación de procesos de aseguramiento de la calidad de las estrategias de internacionalización son en la actualidad una necesidad urgente. Para lograr el di-

seño de tales sistemas, se requiere la colaboración de todos los niveles y actores, como las IES, los gobiernos, las agencias de acreditación y asociaciones nacionales. La interacción entre las diferentes partes involucradas es crucial para asegurar la calidad del proceso. Por último, el carácter transnacional de las actividades académicas y la necesidad de mayor colaboración entre los diferentes actores involucrados en la planeación y la gestión de la educación superior precisan la interacción entre los diferentes pares y el intercambio de experiencias en el sector educativo nacional e internacional, si se quiere lograr un mejoramiento significativo de la calidad educativa.

### Bibliografía

- BRUNNER, J.J. (2009). *The Bologna Process From a Latin American Perspective*. Obtenido de Journal of Studies in International Education OnlineFirst: <http://jsi.sagepub.com/cgi/rapidpdf/102831538329805v1>
- DE WIT, H., JARAMILLO, I. C., GACEL-ÁVILA, J. & KNIGHT, J. (eds.). (2005). *Higher Education in Latin America. The International Dimension*. Washington, D.C.: The World Bank.
- GAALEN VAN, A. (ed.). (2010). *Internationalisation and Quality Assurance*. Amsterdam, The Netherlands: EAIE.
- GACEL-ÁVILA, J. (2010). "Factibilidad del Proceso de Bolonia en América Latina", en F. López Segrera y D. Rivarola (eds.), *La Universidad ante los desafíos del siglo XXI*. Asunción, Paraguay.
- (2006). *La dimensión internacional de las universidades*. Universidad de Guadalajara.
- (2003). *La internacionalización de la educación superior*. Universidad de Guadalajara.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P., & TROW, M. (1994). *The New Production of Knowledge*. London: SAGE.
- GUNI. (2006). *La educación superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de calidad. ¿Qué está en juego?* Barcelona: Ediciones Mundi-Prensa.
- HALLAK, J. (1999). *Globalización, derechos humanos y educación*. Paris: UNESCO/IIEP.
- HARVEY, L. & WILLIAMS, J. (2010a). Fifteen Years of Quality of Higher Education. *Quality of Higher Education*, 16 (1), pp. 3-36.
- , & WILLIAMS, J. (2010b). Fifteen Years of Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 16 (2), pp. 81-113.
- (1995). Editorial. *Quality in Higher Education*, 1 (1), pp. 5-12.
- HOLM-NIELSEN, L., THORN, K., BRUNNER, J. J., & BALÁN, J. (2005). Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America. In H. De Witt, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, & J. Knight (Eds.), *Higher Education in Latin America* (pp. 39-70). Washington, d.c.: World Bank.
- IMHE-OECD (1999). *Quality and Internationalisation of Higher Education*. OECD.
- KNIGHT, J., & DE WIT, H. (1995). Strategies for internationalization of Higher Education, Historical and Conceptual Perspectives. En H. De Wit (Ed.), *Strategies for Internationalisation of Higher Education* (pp. 5-32).
- MESTENHAUSER, J. (1998a). Internationalization of Higher Education: A Cognitive Response to the Challenges of the Twenty-first Century. *International Education Forum*, 18 (1 y 2).
- (1998b). Portraits of an International Curriculum: An Uncommon Multidimensional Perspective. En J. Mestenhauser, & B. Ellingboe (Edits.), *Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus*. Phoenix, Arizona: American Council of Education.
- OCDE. (2008a). *Tertiary Education for the Knowledge Society (Vol. 1)*. Paris, Francia: OCDE.
- (2008b). *Tertiary Education for the Knowledge Society (Vol. 2)*. Paris: OCDE.
- (2008c). *Tertiary Education for the Knowledge Society (Vol. 3)*. Paris: OCDE.
- SMITH, A. (1994). *International Education: A Question of Quality*. EAIE.
- TAM, M. (2001). Measuring Quality and Performance in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 7 (1), pp. 47-54.

- TÜNNERMANN, C. (2000). *La educación superior y los desafíos del siglo XXI*. Managua: CIRA.
- UNESCO. (1998). World Declaration for the Twenty-first Century: vision and action. In UNESCO, *Higher Education in the Twenty-first Century* (Vol. 1, pp. 19-29). UNESCO.
- VAN DER WENDE, M. (1999). *Quality Assurance in Higher Education and the Link to Internationalisation*. Recuperado el 5 de noviembre de 2008, de <http://www.ipv.pt/millenium/wende11.htm>
- VLASCEANU, L., & BARROWS, L. (eds.). (2004). *Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education*. Bucarest: CEPES.

## Competencias en inglés y competencias digitales: Una necesidad en la sociedad del conocimiento

ROSARIO HERNÁNDEZ CASTAÑEDA\*  
DAVID RAÚL GÓMEZ JAIMES\*\*

### Introducción

En México existe la creencia generalizada de que en las secundarias y preparatorias públicas donde se ofrecen cursos de inglés como lengua extranjera, éstas no tienen la calidad adecuada. Es notorio que la mayoría de los alumnos provenientes de escuelas públicas poseen un nivel bajo de competencias lingüísticas en inglés (CLI) al momento de ingresar a las universidades. González, Vivaldo y Castillo (2004) plantean que uno de los grandes retos de las instituciones de educación superior (IES) es establecer condiciones que garanticen una formación que, rebasando el conocimiento meramente disciplinar, permita formar individuos dotados de una sólida visión humanística y de un amplio espectro de competencias a nivel personal, profesional y social. Aunado a lo anterior, los egresados de dichas instituciones deben insertarse en un mundo que debido a las condiciones globales y demandas de la sociedad del conocimiento deberán contar con un sólido perfil multicultural, lo que de manera natural implica el dominio de diversas competencias lingüísticas en idiomas extranjeros, en donde el inglés, sin lugar a dudas, juega un papel preponderante.

En la sociedad de la información y el conocimiento, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera puede ser apoyado mediante al acceso e implementación de diversas Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Cada vez es más común encontrar que editoriales

\* Profesora Investigadora del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara.

\*\* Profesor de la Universidad Tecnológica de Nayarit.

prestigiadas ofrecen métodos para aprender inglés, en el que complementan sus materiales impresos con materiales didácticos apoyados en CDs, DVDs, software, hasta llegar al atractivo material interactivo multimedia online y los podcasts. Aún así, pareciera que en el sistema de educación pública en México no se ha aprovechado el potencial que representan las TIC para el desarrollo de las competencias lingüísticas que demanda el presente milenio. González *et al.* (2004) afirman que existe una brecha abismal entre el número de horas que las instituciones de educación pública invierten en la formación en lenguas extranjeras y los perfiles reales de competencia que los estudiantes muestran al momento de ingresar a estudios superiores. Ramírez, Roux, Romero, Ramírez y Zhizhko citados por Gilbón (2008) por su parte, afirman que el aprendizaje de lenguas extranjeras y la investigación sobre las mismas en las escuelas públicas es incipiente, las limitaciones son muchas y las fortalezas endebles. No obstante, es inaplazable formar profesionales y ciudadanos globales capaces de hacer frente a todos los retos que implica el presente milenio, en donde es elemental contar con competencias digitales y competencias lingüísticas en diferentes idiomas (UNESCO, 2004).

En el presente ensayo se hace una breve descripción del origen y conceptualización de las competencias lingüísticas; la expansión del inglés como *lingua franca* en el presente milenio; la enseñanza de idiomas en el marco de la internacionalización de la educación superior; para finalizar con el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés con apoyo tecnológico. Lo anterior con el objeto de enfatizar la relevancia que tienen el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés como idioma global y las competencias digitales para el aprendizaje a lo largo de toda la vida en el contexto de la sociedad del conocimiento.

#### Origen y conceptualización de competencias lingüísticas

Hoy en día el concepto de competencia atraviesa por un gran número de significados. Sin embargo, un co-

mún denominador que unifica dicha idea dentro de la dispersión conceptual es el que alude a que la competencia siempre implica el desarrollo de posibilidades de desempeño en los sujetos. En 1965, el estadounidense Noam Abraham Chomsky publica su obra *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Esta teoría consiste en afirmar que existe una desproporción entre lo escaso y a menudo incorrecto de los estímulos que recibe el niño en su aprendizaje del lenguaje, a través de sus padres sobre todo, y la casi perfecta competencia lingüística que adquiere en pocos años, lo cual le permite construir un número en principio infinito de oraciones correctas en su lengua. Según esto, no hay forma de explicar el aprendizaje del lenguaje a menos que se acepte un importante componente innato en el niño, de modo que la competencia lingüística provenga del encuentro entre una serie de estructuras previas que cualquier niño posee y los estímulos exteriores. Aceptando, pues, que cualquier niño está en idénticas condiciones para aprender la lengua que sea, tales estructuras innatas constituirían una especie de gramática universal, o, tal como lo afirma el propio Chomsky (1972), la esencia del lenguaje humano.

Tomando como punto de partida los postulados de Chomsky, es que se ha establecido la relación entre competencia y desempeño, ya que es precisamente en el desempeño donde se va a manifestar la competencia. La esencia de la tesis chomskiana ha sido bien capturada en la siguiente frase:

Ser competente implica la idea de tener autonomía para decidir cuándo y dónde usar la competencia, con libertad de acción, lo que apunta hacia la capacidad para utilizar el conocimiento en contextos diferentes a aquellos en los que se produjo el aprendizaje (ITESM, 2009, p. 3).

Así pues, la razón por la cual el término competencia ha adquirido un gran número de connotaciones se debe a que al incorporar componentes del modelo chomskiano al ámbito de la formación basada en competencias a veces sin la fundamentación teórica

necesaria se incurre en un eclecticismo, necesario en materia educativa, pero que cuando no está bien fundamentado produce dispersión teórico-metodológica.

Entonces el fundamento de las competencias tratadas aquí, tiene su origen en la lingüística y los postulados chomskianos, que posteriormente fueron desarrollados por Dell Hymes en 1972, quien situó la competencia más allá de lo lingüístico. Tal y como lo ilustra Sánchez (1997), el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua extranjera ha puesto de manifiesto la necesidad de entender el sentido de competencia lingüística del que nos hablaba Chomsky. Hymes (1972) propone una noción más amplia de competencia: la competencia grammatical, que incluye no sólo la competencia grammatical propiamente dicha (el conocimiento de las reglas de la gramática), sino también la competencia sociolingüística (el conocimiento de las reglas de uso). Es decir, los extranjeros adquieren conocimientos no sólo cuando las frases son gramaticalmente correctas, sino también cuando son apropiadas (en el lugar y en los momentos correctos). De esta forma se explica la situación del alumno en el aula en una realidad lingüística.

Alineados a esta perspectiva teórica se presentan algunos parámetros y categorías sugeridos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que pueden resultar útiles para la descripción del contenido lingüístico y como base para la reflexión (Instituto Cervantes, 2002):

1. *La competencia léxica:* Es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales.

2. *La competencia gramatical:* Es el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos.
3. *La competencia semántica:* Comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el usuario de una lengua extranjera.
4. *La competencia fonológica:* Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de las unidades de sonido (fonemas), los rasgos fonéticos (rasgos distintivos), la composición fonética de las palabras (estructura silábica), fonética de las oraciones (prosodia) y reducción fonética.
5. *La competencia ortográfica:* Supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos.
6. *La competencia ortoepica, que comprende cuatro aspectos relevantes:* El conocimiento de las convenciones ortográficas. La capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación. El conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo de los signos de puntuación, en relación a la expresión y la entonación. Y por último la capacidad de resolver la ambigüedad (palabras homónimas, ambigüedades sintácticas, etc.) en función del contexto.

Para ilustrar lo anterior se presenta en la TABLA 1, el progreso en el desarrollo de la capacidad que tiene un alumno de utilizar los recursos lingüísticos a manera de escala, siendo A1 el nivel de desempeño inicial:

TABLA 1. Competencia Lingüística General

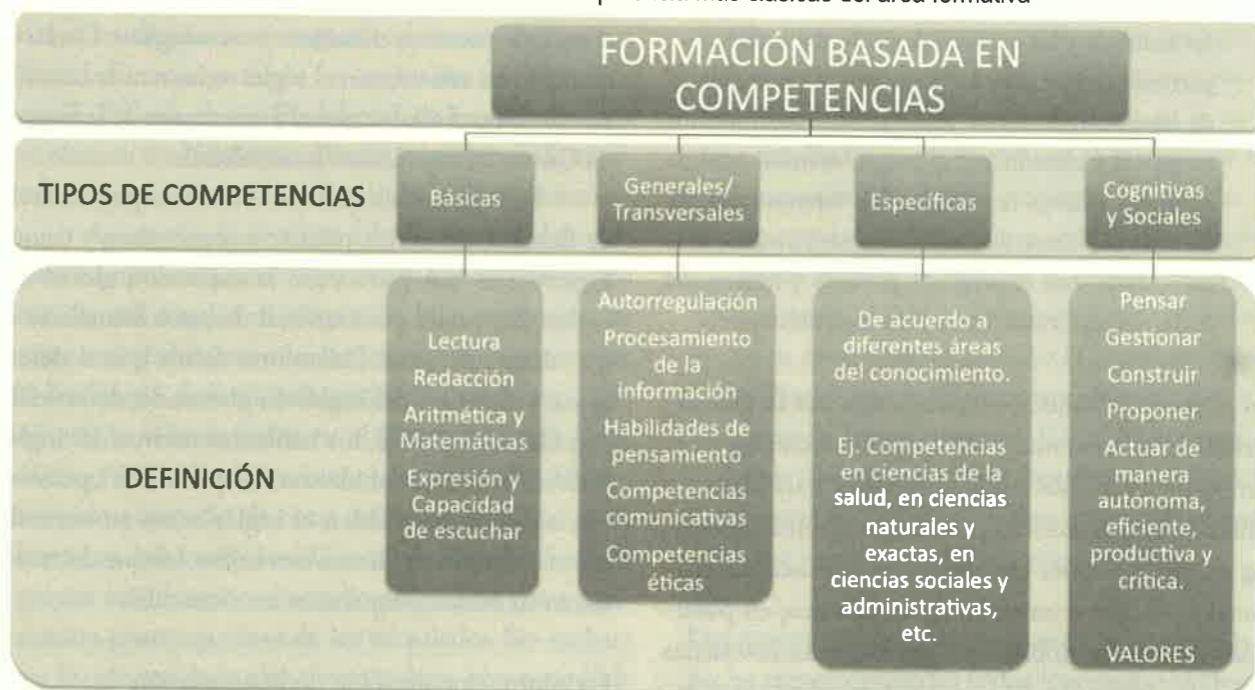
C2) Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1) Elije una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2) Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1) Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras.
A2) Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc. Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen ocurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente.
A1) Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

FUENTE: Instituto Cervantes (2002, p. 107)

De modo que, se acepta el hecho de que los fundamentos de las competencias lingüísticas derivan en una competencia sociolingüística que comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua, puesto que el aprendizaje de una lengua —sea materna o extranjera— es un fenómeno sociocultural.

En el mismo sentido y en el ánimo de delimitar los conceptos, autores y teorías en los que se apoya el presente ensayo para explicar el origen y conceptualización de competencias lingüísticas se presenta en la FIGURA 1, la clasificación clásica de competencias. Entendiendo como clásicas aquellas clasificaciones que de forma más frecuente son utilizadas en proyectos curriculares en el mundo educativo (ITESM, 2009).

FIGURA 1. Clasificaciones de Competencia más clásicas del área formativa



Con base en lo anterior y de conformidad con las clasificaciones de competencia más clásicas del área formativa aunadas al marco común europeo de referencia para las lenguas y a la tesis chomskyana, se identifican a las competencias lingüísticas como competencias básicas. Según Montenegro (2003) se denomina competencias básicas a aquellos patrones de comportamiento que los seres humanos necesitamos para poder subsistir y actuar con éxito en cualquier escenario de la vida. Por lo tanto, se reconocen entonces las competencias lingüísticas como competencias básicas, las cuales son el preámbulo de la competencia comunicativa. El poder comunicarnos de manera eficiente y eficaz en forma oral y escrita es esencial en la vida académica y profesional. Lo que incluye la posibilidad del dominio de idiomas extranjeros, en donde el inglés como lengua global juega un importante rol, tanto en la esfera laboral por la globalización de la economía, como en el contexto de la sociedad del conocimiento, en virtud de que el acceso a la información y conocimiento actualizados que se encuentran en la red, son producidos en idioma inglés.

### El idioma inglés como lengua franca en el siglo XXI

Cualquier estudio serio del inglés en el siglo XXI debe comenzar por examinar cómo el inglés llegó a su estado actual y cómo llegó a ser hablado por quienes lo hablan. De acuerdo con Graddol (2000), la expansión colonial británica estableció las condiciones previas para el uso global del inglés, llevando el idioma desde su isla de nacimiento a asentamientos alrededor del mundo. La historia del inglés en el siglo XX ha sido relacionada estrechamente con el surgimiento de Estados Unidos de América como una superpotencia que ha extendido el idioma inglés junto con su influencia cultural, tecnológica y económica. La expansión del inglés después de la Segunda Guerra Mundial fue decisiva, en palabras de Steiner (1975, p. 469) la influencia americana se extendió alrededor de todo el mundo:

El inglés actuó como la biblia del poder estadounidense y de la tecnología y las finanzas anglo-estadounidenses... en caminos demasiado intrincados, demasiado diversos para que los socio-lingüistas los formularan de manera precisa, el inglés británico y el

inglés americano parecieran haber personificado para los hombres y las mujeres alrededor del mundo —y particularmente para los jóvenes— el ‘sentimiento’ de esperanza, de avance material, de procedimientos empíricos y científicos. La imagen-mundial total de consumo masivo, de intercambio internacional, de las artes populares, de conflictos generacionales, de la tecnocracia, está impregnada por citas y hábitos del habla del inglés americano y del inglés británico.

En el presente milenio caracterizado por la globalización de la economía y el desarrollo tecnológico, el campo de acción del idioma inglés es muy claro. Se utiliza en organizaciones y conferencias internacionales; en publicaciones científicas; en la banca internacional y asuntos e intercambio económico; en publicidad de marcas globales; en productos audiovisuales culturales (películas, T.V., música); en el turismo internacional; en la educación que está más allá de la provista por universidades; en la seguridad e higiene internacional (aviones, manuales); en la legislación internacional; en la interpretación y traducción como lengua de transferencia; en la transferencia de tecnología; y en la comunicación por Internet.

Un ejemplo en el campo de las publicaciones científicas lo da Gibbs (1995), quien describe cómo la revista mexicana *Archivos de Investigación Médica* cambió al inglés, primero empezó publicando sus resúmenes en inglés, después ofreció traducciones de todos los artículos, finalmente contrató un editor americano para aceptar artículos solamente escritos en inglés, además de cambiar el nombre de la revista a *Archives of Medical Research*. Este cambio en las publicaciones científicas se empezó a dar en todas partes del mundo, a mediados de los ochentas dos tercios de las publicaciones científicas en francés cambiaron al inglés. Viereck (1996), puntualiza cómo todas las contribuciones en la revista *Zeitschrift für Tierpsychologie* en los años cincuenta eran en alemán, a mediados de los ochentas el 95% de las mismas eran en inglés, y en 1986 la revista alemana cambió su nombre a *Ethnology*. De acuerdo con Swales (2001), una lengua se constituye en una lengua de co-

municación internacional cuando en esa lengua se dan a conocer los avances científicos y tecnológicos. Como se describió en esta sección el inglés se ha venido consolidando como el idioma global desde finales de la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad.

Es indiscutible que existe una compleja mezcla de factores culturales, políticos, económicos y tecnológicos que han provocado la expansión global del inglés. Sin poder precisar cuál de estos factores es el que tiene más peso. Existe otro factor que si determinará el futuro del inglés en el mundo, de acuerdo con Graddol (2000), los hablantes nativos del inglés podrían sentir que el idioma “les pertenece”, pero serán aquellos que hablen el inglés como su segundo idioma o como su idioma extranjero, los que determinarán su futuro y expansión en el mundo.

#### La internacionalización de la educación superior y la enseñanza de idiomas

De acuerdo con De Wit y Knight (1997), la internacionalización de la educación superior es el proceso de transformación institucional integral que pretende incorporar una dimensión internacional e intercultural en la misión y en las funciones sustantivas de la institución, de tal manera que sean inseparables de su identidad y cultura. Por su parte Gacel-Ávila (2003, p. 143), define a la educación internacional y a la internacionalización como: “un proceso educativo que integre en las funciones sustantivas universitarias una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, que pretende propiciar en los estudiantes una conciencia global en pro de los valores y las actitudes de una ciudadanía global”. Por lo que, en este contexto, el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés como idioma global aportaría y apoyaría no sólo a los procesos de internacionalización de las IES, sino también a los procesos de formación de los profesionales demandados en el siglo XXI.

Con base a lo anterior, un tema que ha despertado preocupación en las universidades mexicanas que aspiran a internacionalizar sus contenidos curriculares, ha sido la enseñanza en idiomas. En algunas

universidades, esto ha conducido a la obligatoriedad del aprendizaje de un segundo o tercer idioma, o a exigirlos como parte de los requisitos de ingreso o egreso de las carreras. En general, en los últimos años se observa una tendencia al reforzamiento de la enseñanza de idiomas en la mayoría de las instituciones.

A parte de un consenso sobre la necesidad de mejorar e impulsar la enseñanza de los idiomas *per se*, “los estudiantes requieren sobre todo la comprensión de otras sociedades, entender las interacciones entre ellas, el fenómeno de la globalización y las tendencias que afectan la vida de todos en el planeta” (Gacel-Ávila, 2003, p. 196). Desde sus inicios, las universidades han incluido el estudio de otras culturas por medio de la literatura, la historia, los idiomas y la filosofía. Se suele prestar más atención al estudio del pasado que a la situación contemporánea de las sociedades. Sin embargo, los efectos de la globalización hace imprescindible la comprensión de las culturas contemporáneas para trabajar con los demás en la resolución de problemas globales. Por ello, las universidades deben considerar la enseñanza de las lenguas junto con sus contextos culturales, lo cual implica modificar la pedagogía de la enseñanza de idiomas.

De acuerdo con Bernhardt (2010), las concepciones modernas de la enseñanza de lenguas van más allá de enseñar el lenguaje como una materia escolar, la cual es impartida por un profesor y aprobada en un examen. En la actualidad los nuevos modelos de enseñanza de idiomas, enfatizan la práctica cultural y los valores culturales, centrándose en el interés individual del uso de otro idioma y en el potencial de éste como una herramienta.

Gacel-Ávila (2003, p. 197) afirma que: “un elemento clave estriba en desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes, además de emplear mejores textos, diseñados específicamente con objetivos pedagógicos. La enseñanza de las estructuras formales y las reglas gramaticales sin ser olvidadas, deben ser complementadas por el desarrollo de una competencia comunicativa, basada en la representación de contextos culturales actualizados”. Al respecto Bernhardt (2010, p. 6), comenta:

Si bien la enseñanza de idiomas en los primeros tiempos hizo hincapié en la forma gramatical y exactitud de la ortografía y la pronunciación, una visión más reciente pone el énfasis en lo que los estudiantes puede lograr con el idioma que están aprendiendo. ¿Pueden preguntar y responder a las preguntas de una manera socialmente apropiada? ¿Son capaces de escuchar el lenguaje en su forma auténtica y obtener información útil? ¿Pueden leer con comprensión y entender el significado cultural? ¿Pueden usar el lenguaje para obtener nueva información y conocimiento? Estas son las preguntas que los profesores deben considerar, con el objeto de lograr que sus alumnos sean capaces de interactuar con personas que hablan otras lenguas.

Los nuevos enfoques de enseñanza de los idiomas han hecho caer en desuso los textos literarios —si bien, aún utilizados—, y optar por una gran variedad de textos de otra naturaleza: revistas electrónicas, periódicos, hipertextos, videos, y Páginas Web, entre otros. Los cambios en los métodos docentes impulsados por el desarrollo tecnológico y el uso de bibliografía en lenguas extranjeras ayudarían a mejorar las competencias lingüísticas en otros idiomas, lo cual también contribuirá a la internacionalización del currículo.

Hoy en día existen muchos convenios y programas de colaboración entre instituciones educativas para promover el intercambio estudiantil. Los cuales proveen de oportunidades para experimentar otras culturas, sistemas educativos e interactuar en el idioma nativo del país anfitrión. De acuerdo con Gacel-Ávila (2003) el complemento idóneo para lograr la fluidez en un segundo idioma es la estancia en el extranjero. Sin embargo, no todos los estudiantes tienen las posibilidades y los recursos económicos para gozar de una estancia académica en el extranjero, y es aquí en donde se podría hacer un uso inteligente de la tecnología. A través de las videoconferencias con profesores y estudiantes de otros países se puede tener comunicación e interacción sincrónica con los estudiantes y profesores de casa. Lo que incluiría una dimensión internacional e intercultural en el currículo.

Otro ejemplo son las redes sociales, las cuales son muy populares entre los jóvenes, mismas que se pueden habilitar para cuestiones académicas y de intercambio cultural en un segundo idioma, y que decir de las herramientas de la Web 2.0 como es el Skype y el Google Talk, entre otros, en los que se puede transmitir imagen y voz sincrónicamente sin costo alguno.

La internacionalización de las tres funciones sustantivas en las IES, es un proceso que puede ser facilitado si se implementa y se sostiene decididamente una política de apoyo al bilingüismo o plurilingüismo. Sin descuidar la enseñanza de todos los idiomas, del español como idioma oficial y de las lenguas indígenas que son parte de nuestro patrimonio cultural, es importante paralelamente a lo anterior, enseñar el idioma inglés, desarrollar habilidades lingüísticas en los estudiantes e integrarlo pedagógicamente al currículo de las diferentes disciplinas y programas académicos. Como se describió anteriormente las investigaciones más actualizadas en la mayoría de los campos del conocimiento están escritas en idioma inglés.

### El desarrollo de competencias lingüísticas en inglés con apoyo de las TIC

De acuerdo a la UNESCO (2004), el nuevo orden mundial demanda a los individuos de todas las naciones ser competentes tanto en el uso de TIC como en el uso de un idioma extranjero cualquiera que éste sea, ya que esto les permitirá el acceso a la cultura universal y su integración a la ciudadanía global.

En cuanto a los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa se refiere, por recomendación de su Comité de Ministros se pidió a los gobiernos de los estados miembros entre otras cosas, que tomaran las medidas necesarias para completar el establecimiento de un sistema eficaz de intercambio de información a nivel europeo que comprendiera todos los aspectos del aprendizaje, la enseñanza y la investigación en el ámbito de las lenguas, y que facilitaran el pleno uso de la tecnología de la información, (Instituto Cervantes, 2002).

Por su parte el Proyecto Tuning (2007) en su informe final de América Latina 2004-2007 afirma que las TIC aportan avances al mejoramiento de la calidad de la educación, constituyéndose en herramientas que apoyan los procesos pedagógicos, en donde el aprendizaje de idiomas se encuentra incluido. De manera general, se puede afirmar que las TIC aportan canales de comunicación inmediata y una gran capacidad de almacenamiento de datos fácilmente accesibles. Para que éstas sean efectivas deberán ser utilizadas con nuevos paradigmas de aprendizaje centrados en el estudiante evitando que se reproduzcan esquemas tradicionales de aprendizaje (Marqués, 2006). Por lo cual es importante recordar que el problema de la educación es pedagógico no tecnológico, y tener cuidado de no caer en perspectivas meramente tecnológicas. La integración de las TIC a los procesos educativos y al aprendizaje de idiomas deberá contemplar modelos pedagógicos flexibles centrados en el aprendizaje y en los estudiantes.

En concreto, el aprendizaje de lenguas extranjeras asistido por las TIC es algo que se puede ejemplificar de manera sencilla: los estudiantes pueden experimentar con traductores computarizados sean portátiles o en Internet; también pueden experimentar con programas de inmersión asistidos por computadora. El conocido método de inmersión se basa en la teoría de que una lengua extranjera se aprende mejor y más rápido si el alumno está rodeado únicamente por hablantes nativos. Los mejores entornos computacionales modernos para el aprendizaje de una lengua extranjera simulan un entorno de inmersión colocando al estudiante en situaciones que le resulten interesantes, realizando comentarios lingüísticos, corroborando y examinando su progreso y reconociendo automáticamente elementos del discurso (UNESCO, 2004). De manera similar en los últimos años se han desarrollado programas con tecnología de reconocimiento de voz que permiten que la computadora convierta la voz humana en un archivo de texto. La precisión de esta tecnología es lo suficientemente buena como para utilizarse en la mayoría de las necesidades educativas y podría ser muy útil para el aprendizaje de idiomas. En

el mismo tenor los laboratorios de idiomas más sofisticados brindan a los estudiantes dispositivos individuales de audio y video. Se les proporcionan micrófonos para que puedan hacer comentarios y para que puedan hacer grabaciones que el docente y los propios estudiantes pueden monitorear y verificar. Según la UNESCO (2005), la computadora puede: integrar todo tipo de información y de comunicación; sumergir a los estudiantes en la realidad virtual de otro país y otra lengua; reconocer la voz humana en algunos idiomas; supervisar en cierta medida el proceso de aprendizaje y ayudar a los docentes a ver y oír el progreso de todos los estudiantes.

### Conclusiones

El presente ensayo se realizó con el ánimo de advertir la importancia que existe de desarrollar competencias lingüísticas en general, y en inglés en especial como idioma global, y de competencias digitales en el contexto de la sociedad del conocimiento y de la internacionalización de los procesos educativos. Asimismo los autores estamos conscientes que existen muchas resistencias y retos a vencer, siendo uno de ellos la adecuada implementación pedagógica de las TIC como apoyo a la nueva alfabetización digital y al aprendizaje de idiomas extranjeros. El desarrollo de competencias para la vida informática y lenguas extranjeras nos abre las puertas a la información y el conocimiento, y nos conectan con el mundo más allá de nuestros contextos locales o nacionales. Las herramientas de software libre que se encuentran disponibles en la red permiten la comunicación sincrónica, las cuales pueden y deben ser utilizadas para la formación de nuestros estudiantes, futuros ciudadanos globales, de quienes se espera puedan contribuir con el desarrollo de sus comunidades locales, a través del pensamiento global, crítico y plurilingüe.

### Bibliografía

- BERNHARDT, E. (2010). *Teaching other languages. Educational Practices Series 20*. International Academy of Education. International Bureau of Education. UNESCO.
- CHOMSKY, N. (1972). *Studies on Semantics in Generative Grammar*. The Hague: Mouton.
- \_\_\_\_\_. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- DE WIT, H. & KNIGHT, J. (1997). *Internationalization of Higher Education in Asian Pacific Countries*. Amsterdam: EAIE.
- GACEL-ÁVILA, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior: Paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. (pp.143, 196-197).
- GIBBS, W.W. (1995, August). *Lost science in the third world*. Scientific America, (pp. 76-83).
- GILBÓN, D. (2008). "Avances en la investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en las IES de 15 estados de la República Mexicana (2000-2005)" [Reseña del libro: *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*]. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10 (1).
- GONZÁLEZ, R., VIVALDO, J., & CASTILLO, A. (2004). *Competencia lingüística en inglés de estudiantes de primer ingreso a instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*. Iztapalapa: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- GRADDOL, D. (2000). *The future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st Century*. The British Council. UK. Disponible en: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-futureofenglish.htm>
- HYMES, D. (1972). *On communicative competence*, en PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- INSTITUTO CERVANTES (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza,*

- evaluación.* Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- ITESM (2009a). Diplomado Herramientas Metodológicas para la Formación Basada en Competencias. MODULO1\_vi. Marco conceptual de la formación basada en competencias. Disponible en <http://cursoswebtec.ruv.itesm.mx/cgi-bin/WebObjects/dds.woa/9/wo/bXkVe48YPQ6BSzaefK9EtM/2.4.0.18.0.0.3>
- \_\_\_\_\_ (2009b). Diplomado Herramientas Metodológicas para la Formación Basada en Competencias. Sobre el Trabajo Intelectual de Noam Chomsky. Disponible en <http://cursoswebtec.ruv.itesm.mx/cgi-bin/WebObjects/dds.woa/9/wo/bXkVe48YPQ6BSzaefK9EtM/2.4.0.18.0.0.3>
- MARQUÉS, P. (2006). *Las TIC como instrumentos de apoyo a las actividades didácticas de los docentes universitarios y sus alumnos en el marco de la implantación de créditos ECTS. Las claves del éxito.* Disponible en: <http://pere-marques.pangea.org/ectstic2.htm#apoyos>
- MONTEMNEGRO, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos.* Bogotá: Ediciones Especiales Magisterio.
- SÁNCHEZ, B. (1997). "De la comprensión auditiva a la expresión oral", en *Cuadernos Cervantes.* (15), pp. 38-42.
- STEINER, G. (1975). *After Babel: Aspects of language and translation.* Oxford: Oxford University Press.
- SWALES J.M. (2001, Julio, 5-7). *Academic English.* Conferencia Plenaria en el XI Congreso Internacional Luso-Hispano de las lenguas para fines específicos. Universitat Jaume I de Castelló.
- TUNING PROJECT (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina.* Informe final —Proyecto Tuning— América Latina 2004-2007. Disponible en: [http://tuning.unideusto.org/tunin-gal/index.php?option=com\\_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=54&limitstart=0&limit=5](http://tuning.unideusto.org/tunin-gal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=54&limitstart=0&limit=5)
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación.* [Versión electrónica]. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza. Manual para docentes o Cómo crear nuevos entornos de aprendizaje abierto por medio de las TIC.* [Versión electrónica] disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139028s.pdf>
- VIERECK, W. (1996). *English in Europe: Its nativisation and use as a lingua franca. With special reference to German-speaking countries.* In R. Hartman (ed.) *The English Language in Europe.* Oxford: Intellect.

## Desafíos de la acreditación en un mundo global

NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO\*

*Sólo hay una cosa que define una acción como buena o mala: si aumenta la cantidad de amor en el mundo, es buena. Si separa a las personas y crea animosidad entre ellas, es mala.*

León Tolstoi (1928-1910)

### Introducción

La acreditación, al igual que la evaluación de los programas de las Instituciones de Educación Superior (IES), son procesos que en la actualidad adquieren una relevancia creciente. El incremento en la demanda educativa, la diversificación de opciones y modalidades centradas en el aprendizaje, la formalización y multiplicación de la oferta mediante *e-learning* e incluso la intensificación de la colaboración internacional, hace inevitable que las IES deban considerar la realización de una revisión del camino andado y se preparen para brindar alternativas de formación, orientadas a fomentar el desarrollo de nuevas competencias y conocimientos necesarios para hacer frente a los fenómenos económicos, políticos y sociales caracterizados por la globalización.

A través de la acreditación, las instituciones universitarias asumen el compromiso de evaluar su pertinencia y desempeño de acuerdo a estándares conocidos y dependiendo de los resultados, planifican e implementan las mejoras que permitan demostrar los logros de calidad de su organización.

Pese a situaciones comunes como recursos limitados, falta de infraestructura y rigidez en las propuestas académicas y de gobierno, las universidades reafirman la necesidad de asumir el compromiso de ac-

\*Directora de Cooperación y Desarrollo Internacional, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

tuar de una forma consciente y planificada en las diferentes esferas de la comunidad universitaria. Como consecuencia, a poco menos de dos décadas, la acreditación se ha establecido en países como México, Colombia y Argentina por ejemplo, como requerimiento imperativo para el reconocimiento de las instituciones de diversas partes del mundo, además de constituirse como un referente fundamental para el logro de los objetivos de misión de las universidades.

Inspirado en la dinámica de cambio con sentido, se presenta este trabajo, con la intención de compartir algunas experiencias vividas en instituciones mexicanas e iniciar una reflexión conjunta sobre los principales retos y desafíos que las instituciones latinoamericanas en general, enfrentan en torno a la acreditación, sobre todo para reaccionar de forma favorable ante los imperativos de los procesos globales emergentes.

### Antecedentes<sup>1</sup>

La evaluación de la educación superior se estableció de manera formal en México con el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 del Gobierno Federal. La acción prioritaria, a mediano y corto plazo, era llevar a cabo y de manera permanente evaluaciones internas y externas de las instituciones, impulsando así la mejora de la calidad de los programas educativos y servicios que ofrecían. La meta siguiente era lograr la creación de una instancia que integrara y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior.

Con la firme idea de crear la instancia evaluadora mencionada, en 1989, la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CON-PES) creó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), organismo que se encargó del diseño de la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, sustentado en tres líneas de acción:

<sup>1</sup> Datos generales consultados en: <http://www.copaes.org.mx/>

- 1) La evaluación institucional (autoevaluación);
- 2) La evaluación del sistema y los subsistemas de educación superior; y
- 3) La evaluación interinstitucional de programas académicos y funciones de las instituciones, mediante el mecanismo de evaluación de pares calificados integrantes de la comunidad académica.

Por otra parte, con el fin de promover la evaluación externa, la CONPES creó en 1991, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como organismos de carácter no gubernamental. Las principales funciones asignadas a los CIEES desde su creación (hace poco menos de 20 años) fue la evaluación diagnóstica de programas académicos y funciones institucionales.

En 1997, la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) acordó impulsar la creación, por parte de la CONPES, de un organismo no gubernamental cuyo propósito fuera regular los procesos de acreditación y que diera certeza de la capacidad técnica y operativa de las organizaciones especializadas dedicadas a la acreditación de programas académicos (CIEES, 1993). Como respuesta, después de realizar un amplio proceso de análisis para definir su estructura, composición y funciones, a finales del año 2000, fue instituido formalmente el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES).

La labor del COPAES se desarrolla en estrecha relación con las funciones que efectúan las autoridades educativas, los organismos profesionales y académicos y particularmente las IES, tanto del sector público como privado. COPAES es la instancia capacitada y reconocida por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para otorgar reconocimiento formal a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior, que ofrezcan instituciones de los sectores mencionados, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación para la acreditación de programas académicos, de

la administración de sus procedimientos y de la imparcialidad de los mismos.

El surgimiento de los organismos evaluadores y acreditadores, en principio, ha generado dinámicas muy interesantes y claramente necesarias, para crear y recrear los programas y propuestas de las IES. Sin embargo, ya en la práctica, los procesos de evaluación y acreditación han provocado reacciones encontradas. Esta división de apreciaciones se ha visto fundamentada en la mayoría de las ocasiones por las experiencias vividas en cada institución. No es difícil suponer que aquellos que califican al proceso de acreditación como una experiencia tortuosa y extenuante, posiblemente no contaban con la información sistematizada y conformada debidamente, por lo que seguramente se enfrentaron a procedimientos poco claros, precipitados y burocráticos que, además de un mal sabor de boca, posiblemente arrojaron resultados poco favorables para sus programas educativos. Pero para aquellos que pasados los retos de conjuntar información, objetivar evidencias y comprender el sentido del proceso mismo han logrado la acreditación, los aprendizajes de las unidades académicas, la integración y/o consolidación de equipos, el reconocimiento social y de prestigio por parte de individuos e instituciones, es una realidad que les proporciona no sólo mayor seguridad sino también mayores elementos para la toma de decisiones.

Es claro que, al encontrarse en un proceso de cambio, los organismos acreditadores no se han librado de cometer algunos errores u omisiones e incluso de recibir algunas críticas o cuestionamientos a su labor. Sin embargo, es posible reconocer que gracias a los ejercicios de evaluación y autoevaluación, así como a la búsqueda de objetivos comunes, las instituciones se plantean retos más reales y concretos y han podido visualizar aquellos aspectos que requieren una atención prioritaria. En el caso de los organismos, la formación de evaluadores se profesionaliza, involucrando a más y mejor preparados miembros de las comunidades universitarias.

### Los organismos acreditadores

En términos muy generales, la acreditación es un proceso de evaluación integral que considera tanto la estructura organizacional de las instituciones como el funcionamiento en su conjunto. Valora la parte material (planta física y equipamiento), los contenidos, la organización curricular y hasta los diversos actores que intervienen en el proceso (incluyendo a los padres de familia, los egresados y el grado de satisfacción de éstos).

Durante la acreditación se revisan documentos, se llevan a cabo entrevistas y reuniones y se mantiene un permanente intercambio con los equipos de trabajo. La comunicación de los resultados de la evaluación se maneja de forma confidencial y se realizan recomendaciones sobre las medidas correctivas que se consideran necesarias para mejorar las diversas áreas.

En México, cualquier organismo nacional o extranjero puede acreditar programas académicos (carreras y posgrados), pero sólo aquellos de nivel de licenciatura y de técnico superior universitario o profesional asociado que reciban el reconocimiento del COPAES tienen la autorización de la SEP. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), también evalúa los programas académicos de posgrado para su incorporación en el Padrón Nacional de Posgrado (PNP) (Arredondo, 1998).

Cabe mencionar que los organismos acreditadores reconocidos por el COPAES, sólo pueden acreditar programas académicos en los niveles de licenciatura, técnico superior universitario o de profesional asociado (nivel 5); por otro lado, los organismos reconocidos por el COPAES no cuentan con la autorización para acreditar instituciones ni dependencias (facultades, escuelas y similares).

Entre otras, las funciones del COPAES que se consideran como estratégicas son:

- Elaborar lineamientos y criterios para reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas académicos.
- Propiciar un mejor conocimiento de la educación superior mediante la difusión de los casos

- positivos de acreditación, con el propósito de orientar a la sociedad sobre la calidad de los programas de educación superior.
- Supervisar que los criterios y procedimientos que empleen los organismos acreditadores reconocidos por el Consejo tengan rigor académico e imparcialidad.
  - Propiciar la coordinación, cooperación y complementación de los organismos acreditadores reconocidos.
  - Fomentar la creación y consolidación de organizaciones acreditadoras de programas académicos que cubran debidamente las diversas disciplinas, profesiones y áreas del conocimiento.
  - Celebrar convenios con las autoridades educativas federales y estatales para los fines propios del Consejo.
  - Establecer contacto con organismos análogos de otros países para intercambiar experiencias.

El *reconocimiento* (término convencional que se emplea para referirse al juicio de valor que un organismo académico y/o profesional externo emite sobre la calidad satisfactoria y la confiabilidad de los organismos acreditadores), sólo puede ser conferido por el COPAES, que es el único organismo reconocido para “acreditar” a los “acreditadores” con reconocimiento de la SEP en México.

Una de las razones por las cuales el número de áreas o disciplinas acreditadas se ha visto incrementado obedece al surgimiento de organismos acreditadores que en la actualidad cubren prácticamente todas las áreas del conocimiento. Pero una segunda razón, tal vez de mayor trascendencia es que, poco a poco se ha ido comprendiendo la naturaleza de los organismos evaluadores y acreditadores y los efectos benéficos a los que se puede llegar mediante una experiencia de acreditación.

La acreditación, a pesar del trabajo que implica y los ajustes que requiere, es una oportunidad de aprendizaje y crecimiento que a corto, mediano y largo plazo, proporciona mayor certeza, permite el mejor aprovechamiento de los recursos, promueve

acciones correctivas y se establece como tarea estratégica para el desarrollo de la institución.

En otras palabras, la evaluación es un proceso que, basándose en un diagnóstico de situación, busca la optimización de la acción, analiza los datos para resolver problemas en situaciones dadas, con el fin de mejorar la funcionalidad de lo que se evalúa. En cambio, la acreditación es un procedimiento cuyo objetivo es registrar el grado de conformidad del objeto analizado con un conjunto de normas convencionalmente definidas y aceptadas por las contrapartes involucradas: el acreditador y el acreditado (De la Garza, 2008). Entendiendo lo anterior, se puede decir que la evaluación se asemeja más a un diagnóstico, mientras que la acreditación constituye una constancia de credibilidad.

Es fundamental señalar que la acreditación no es una actividad exclusiva de la administración en turno, o que la responsabilidad recae sólo en unos cuantos actores. Sin duda, el liderazgo que puedan ejercer las autoridades universitarias es fundamental, sin embargo el proceso es participativo y se espera que se integren los administrativos, profesores, estudiantes e investigadores de las instituciones, volviéndose copartícipes del proceso de mejora continua de la calidad educativa.

### En búsqueda de la calidad y el desarrollo de competencias globales

En México al igual que en diversos países de América Latina, el tema de la calidad y las competencias globales es relativamente reciente. Lo anterior si se compara con países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia, donde ambos conceptos surgieron y han sido ampliamente discutidos desde hace varias décadas.

El concepto competencias, al menos en un principio, fue relacionado casi exclusivamente con los procesos productivos en el mundo empresarial donde, ante necesidades propias del medio, surgió la demanda de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral

previos. Fue así que se establecieron las denominadas competencias laborales definidas, de forma genérica, como la “capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada” (Iberfop-OEI, 1998).

La labor desempeñada por los organismos evaluadores, claramente ha dinamizado a la universidad en una constante búsqueda por la calidad, procurando acreditar instituciones que abiertamente promuevan la innovación, el desarrollo de la investigación y la creación de oportunidades de mejoramiento de los docentes, investigadores y estudiantes, así como de la administración de los recursos existentes y de la creación de una adecuada atmósfera institucional. Se debe mencionar que la evaluación y la acreditación son mecanismos que promueven la mejora permanente de las instituciones de manera sostenida, buscando beneficiar a la comunidad universitaria en su conjunto y de manera más determinante al estudiante pues, visto de manera objetiva, una forma de medir la calidad de las instituciones educativas es a través de las capacidades y competencias de sus egresados.

Las IES comprometidas con la calidad hacen hincapié en el desarrollo de competencias de estudiantes, entendidas como la capacidad para llevar a cabo exitosamente actividades de manera flexible, idónea y diversa, haciendo uso de su creatividad/innovación y considerando la posibilidad de ajustarse a situaciones en contextos variados. Todos estos elementos amalgamados por el desarrollo de una conciencia, compromiso y solidaridad con el entorno cercano y con el mundo.

Deliberadamente, se pretende que los egresados sepan desempeñarse de forma práctica, sin importar el país donde se encuentren, y enfrenten los desafíos contemporáneos, atentos y preparados para encarar los procesos de cambio de sus propias disciplinas y profesiones, aprendiendo a diseñar nuevas estrategias de formación y organización de la información que reciben, además de desarrollar estrategias para reconocer experiencias válidas de otras culturas y, en su

caso, para incorporarlas a las propias.<sup>2</sup> Considerar la posibilidad de contar con individuos de capacidades tales, sin duda ya da sentido a la acreditación.

Un punto central, íntimamente ligado con la calidad se refiere a las competencias, pero no sólo entendidas como destrezas y habilidades laborales, sino también como posibilidades de contar con egresados más integrales. Coinciendo con Tobón (1998), las competencias que se esperan deben centrarse en:

- 1) Un *proyecto ético de vida* de las personas, para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano y no su fragmentación;
- 2) Reforzar y contribuir a que las personas sean emprendedoras, primero como seres humanos y en la sociedad, y después en lo laboral-emprendedor para mejorar y transformar la realidad;
- 3) Abordadas desde los procesos formativos, desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa que brinden un *para qué*, que oriente las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación;
- 4) Que partan del desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo, como clave para formar personas éticas, emprendedoras y competentes; y
- 5) Desde el enfoque complejo la educación que no se reduce exclusivamente a formar competencias, sino que apunta a formar personas integrales, con sentido de la vida, expresión artística, espiritualidad, conciencia de sí, etc., y también con competencias.

Lo anterior, aunado a la capacidad de integrar innovaciones tecnológicas que faciliten una interacción más intensa con colegas de todo el mundo tales como el correo electrónico, la Web, los blogs, los wikis, las plataformas, el Twitter, el Skype y otras herramientas, demandan de los usuarios un esfuerzo permanente y continuo para mantenerse actualizados.

<sup>2</sup> En un artículo presentado en el volumen 11 de la Revista Educación Global, 2007.

## Los organismos internacionales y la acreditación

Una de las naciones que históricamente ha dado gran importancia al problema de la acreditación institucional (reconocimiento social de las instituciones) es Estados Unidos. Considerando que un gran número de sus IES son privadas, tuvo que generar mecanismos de acreditación definiendo estándares de desarrollo académico. Las agencias acreditadoras norteamericanas son de tres tipos: organismos nacionales, a cargo de la acreditación institucional; las asociaciones regionales; y los organismos de acreditación especializada de programas académicos específicos (Allen, 1992).

Algunas asociaciones norteamericanas, como la *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS), han ampliado sus acciones, ofreciendo sus servicios de evaluación y de acreditación institucional, hacia algunas instituciones mexicanas, centroamericanas y sudamericanas, principalmente de carácter privado.<sup>3</sup>

Gracias a la base de información que se ha generado como producto de las evaluaciones e indicadores para la acreditación, en Estados Unidos se cuenta con valiosa información que permite conocer el *ranking* (nivel en que se ubica la calidad educativa en relación con otras universidades) permitiendo considerar diversos elementos objetivos. Tal vez éste sea uno de los grandes beneficios de contar con un sistema de acreditación nacional.

Las IES mexicanas acreditadas ante organismos extranjeros son esencialmente instituciones privadas consolidadas. La Universidad de Las Américas, ubicada en la Ciudad de México, o el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) están acreditadas ante la SACS desde hace varios años (Barahona, 1993, p. 6).

Algunos organismos que también pueden servir de referencia para la acreditación son:

- Los organismos propios de cada especialidad (ANFECA, ANFEI, etc.).

<sup>3</sup> Presentación de Rocío Llarena de Thierry. Vocal Ejecutiva del Comité de Administración y Gestión Institucional de los CIEES, 2004.

- Las asociaciones nacionales (como la ANUIES o FIMPES).
- Los organismos finanziadores (como el CONACYT o FOMES).

Sin el ánimo de caer en la trampa de obtener posiciones como en una justa olímpica, lo importante es que cada institución se fije metas alcanzables, logrando de manera continua la reafirmación y reconocimiento interno y externo, que le permita demostrar con hechos, su compromiso con la sociedad y su razón de permanecer.

## Conclusiones

La educación en general y de manera más clara la formación universitaria es y debe ser cada vez más, uno de los pilares que sustente el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Saberes y quehaceres deben combinarse no sólo para elevar el conocimiento, sino también para resolver los grandes conflictos comunes en el planeta.

Uno de los fundamentos de misión que comparten un número creciente de IES, es el que se refiere a su deber de formar estudiantes para vivir y trabajar en el mundo actual dentro de sociedades caracterizadas por fronteras cada vez menos evidentes, sobre todo si se piensa en las posibilidades de intercambio e interconexión auxiliados por los recursos tecnológicos existentes. En este sentido, la acreditación a través de estándares académicos que garanticen la alta calidad de los servicios del sistema educativo, coadyuvará en el fomento del desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas requeridas para la formación profesional-integral de los sujetos, con el fin de que éstos puedan ser capaces de satisfacer las exigencias de transformación del contexto (Munive, 2007).

En el ámbito nacional, un factor esencial en el proceso de acreditación institucional, deberá ser la vinculación de las IES con el sector social y productivo y su contribución a la satisfacción de las necesidades sociales. De este modo, se daría mayor importancia a la naturaleza de servicio social de las funciones institucionales (eficacia externa), en lugar

de privilegiar la aplicación de criterios para valorar la eficiencia interna de las IES.

En el ámbito internacional, la acreditación deberá valorar altamente la conformación de redes de colaboración (virtuales o presenciales), así como la apertura de espacios para trabajar en diversas modalidades e interculturalmente, mediante programas de perfeccionamiento y la realización de actividades internacionales de sus comunidades académicas y estudiantiles, en proyectos de intercambio en o con el extranjero, o en programas de atención para estudiantes y profesores invitados.

La acreditación de las instituciones, considerando al ser humano integral, cobra mayor sentido. La posibilidad de intensificar el diálogo entre instituciones de diversas partes del mundo sin duda se verá acompañada de nuevas oportunidades, será el viento a favor que necesita la internacionalización.

## Bibliografía

- ALLEN J. (1992). "Acreditación de Instituciones de Educación Superior. Sistema de Acreditación Institucional en Estados Unidos de América" en *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior. Experiencias en distintos países*. México: SEP. pp. 101-109.

ARREDONDO, M. (1989, Junio-Septiembre). "Evaluación y acreditación en los programas de postgrado". En: *Revista de la Educación Superior*, Vol. XVIII. No. 71, México: ANUIES, pp. 53-68.

BARAHONA, R. (1993). *¿Qué es el bachillerato internacional?*, México: Panorama, AMPEI.

CASTILLO, Nydia. "Calidad educativa y sus nuevos desafíos interculturales e internacionales. La academia del siglo XXI". En *Revista Educación Global*. Asociación Mexicana para la Educación Internacional. Vol. 11, 2007.

CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, a. c. (COPAES) <http://copaes.org.mx>

DE LA GARZA, J. (2008). *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior* (CIEES). *La evaluación interinstitucional de la educación superior en México*. CIEES (COMITÉS INTERINSTITUCIONALES PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR) No. 9. Enero 5 de 1993.

MUNIVE, M. (2007, Julio-Diciembre). "La Acreditación: ¿Mejora de la educación superior o atractivo artiflugo estético?" *Revista Enseñanza e investigación en psicología* Vol. 12, No. 2. pp. 397-408.

TOBÓN, S. (1998) *Metodología para definir competencias*. IBERFOP-OEI, Programa Iberoamericano para el diseño de la formación profesional. Madrid: cinter/oit.

---

## Los ecos del Proceso de Bolonia en el mundo<sup>1</sup>

SCILIA MICHEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ\*

*Si hubiera que comenzar de nuevo, empezaría por la educación.*

Jean Monnet<sup>2</sup>

### Introducción

Las instituciones de educación superior (IES) y las sociedades en las que están insertas atraviesan un proceso de transformaciones globales, aunque con características específicas en cada región del mundo. Dichas transformaciones se refieren a la globalización, la emergencia de la sociedad del conocimiento, los cambios vertiginosos del mercado laboral y la revolución de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Como respuesta a estos desafíos, los países y las IES han comenzado a movilizarse de distintas maneras, por ejemplo a través de la internacionalización de la educación superior, lo que ha promovido el incremento de la movilidad académica, la internacionalización del currículo y los procesos de integración de los sistemas de educación superior (SES).

En este contexto, la respuesta más importante a la globalización y la sociedad del conocimiento es el Proceso de Bolonia, que inició en 1999 con la firma de una Declaración, en la que se estableció como objetivo principal la creación y consolidación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para el año 2010,<sup>3</sup> para lo cual se han llevado a cabo reformas para

---

\* Maestra en Relaciones Económicas Internacionales y de Cooperación entre la Unión Europea y América Latina, Proyectos especiales de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, Universidad de Guadalajara.

<sup>1</sup> El presente documento está basado en la tesis de maestría *Los Ecos del Proceso de Bolonia en el mundo*.

<sup>2</sup> Es considerado el Padre de la Unión Europea y un firme impulsor de la democracia. Fue el máximo impulsor de la creación de la CECA, que presidió de 1952 a 1955.

<sup>3</sup> La existencia del EEES fue reconocida oficialmente el 12 de marzo de 2010 en la Declaración de Budapest-Viena.

la convergencia de los SES a través de la armonización de las estructuras de grados, la creación de un sistema común de transferencia y acumulación de créditos, la cooperación en el aseguramiento de la calidad, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, entre otros.

El Proceso de Bolonia ha generado gran interés en otras regiones del mundo debido a que es la primera iniciativa de esta naturaleza, tanto por su cobertura, que abarca 47 países como por los objetivos planteados. Es por esto que se ha convertido en una lección para aprender, un modelo para adoptar y en ideas para discutir en el contexto local o regional. Dicho interés se ha denominado Ecos del Proceso de Bolonia.

El presente artículo se ocupa de identificar de manera sintética los ecos del Proceso de Bolonia en las diferentes regiones del mundo.

#### El Proceso de Bolonia<sup>4</sup>

La Declaración de Bolonia, firmada el 19 de junio de 1999 por 29 países,<sup>5</sup> se convirtió en el principal documento utilizado por los países signatarios para establecer el marco jurídico general para la modernización y la reforma de la educación superior europea al que se nombró Proceso de Bolonia. Dicho proceso es una iniciativa intergubernamental que busca la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior para el 2010, apuesta por implementar una serie de reformas para hacer que la educación superior europea sea más compatible y comparable, más competitiva y atractiva para los europeos y para los estu-

diantes y académicos del resto del mundo, además de incrementar la movilidad y la empleabilidad.

En la Declaración de Bolonia se sentaron las siguientes líneas de acción:

1. Un sistema de grados académicos fácilmente comprensibles y comparables. Incluye la creación del Suplemento al Diploma, como un título complementario para mejorar la transparencia.
2. Un sistema basado fundamentalmente en dos ciclos, un primer ciclo, *bachelor*, orientado al mercado laboral con una duración mínima de tres años y un segundo ciclo, máster.
3. Un sistema de acumulación y transferencia de créditos similar al ECTS utilizado para los intercambios Sócrates y Erasmus (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*).
4. La promoción de la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores.
5. La cooperación europea en el aseguramiento de la calidad.
6. La promoción de la dimensión europea de la enseñanza superior.
7. Un enfoque centrado en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.<sup>6</sup>
8. La participación de los centros de enseñanza superior y de los estudiantes.
9. Las medidas encaminadas a hacer más atractivo al EEES.
10. Los estudios de doctorado y la sinergia entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación.<sup>7</sup>

A continuación se presentan algunas características de este proceso:

- a) Es un proceso voluntario, carece de una base jurídica vinculante de Derecho Comunitario Europeo.
- b) Es un proceso intergubernamental.
- c) Incluye la participación de los principales grupos de interés: gobiernos, IES, académicos, es-

<sup>4</sup> El Consejo de Europa describe al *Proceso de Bolonia* como la reforma de educación superior más importante y de más amplio alcance en Europa desde 1968 (Consejo de Europa, 2010).

<sup>5</sup> Incluyendo países no miembros de la UE. Los países firmantes fueron quince Estados miembros de la UE de aquel momento (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia); los diez Estados candidatos que ingresarían a la Unión el 1 de mayo de 2004 (Bulgaria, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, República Checa y Rumanía); más los miembros del Área Económica Europea (Islandia, Noruega y Suiza).

<sup>6</sup> Las líneas de acción 7, 8 y 9 se anexan a partir de la Conferencia de Praga (2001).

<sup>7</sup> A partir de la Conferencia de Berlín (2003).

tudiantes, empleadores, asociaciones de universidades, agencias de calidad. Cada uno de ellos es representado en el *Bologna Follow-Up Group* (BFUG) encargado de la implementación de las decisiones en las reuniones ministeriales.

- d) La armonización de los sistemas heterogéneos: francés, anglosajón, germánico, escandinavo (Haug, 2008).
- e) Llama a la convergencia de los sistemas educativos, no a la estandarización o uniformización, pues se respetan los valores de diversidad y autonomía.

Entre algunos de los factores que originaron el Proceso de Bolonia se encuentran: a) la necesidad del reconocimiento y la transparencia de los estudios realizados en diferentes países a raíz de la dificultad que los estudiantes presentaban cuando participaban en un periodo de movilidad (por ejemplo, dentro del Programa Erasmus); b) la creación de un mercado laboral articulado dentro de la Unión crea la necesidad de aumentar la pertinencia de los estudios de acuerdo

a las necesidades de dicho mercado (empleabilidad); c) la cooperación internacional que ya existe entre los países de la UE en materia económica, social y cultural; d) la disminución del atractivo y la competitividad internacional de las universidades europeas; e) el aumento de la movilidad internacional de las personas; f) la importancia económica y social que adquiere el conocimiento; g) la fuga de cerebros, entre otros.

El objetivo del Proceso de Bolonia no es armonizar los sistemas nacionales de educación sino proveerles de herramientas para que se conecten, permitiendo la diversidad de estos sistemas y sus instituciones en términos de cultura, idioma y misión, coadyuvando a la mejora de la transparencia entre los SES y el reconocimiento de grados, la movilidad y los intercambios entre las instituciones.

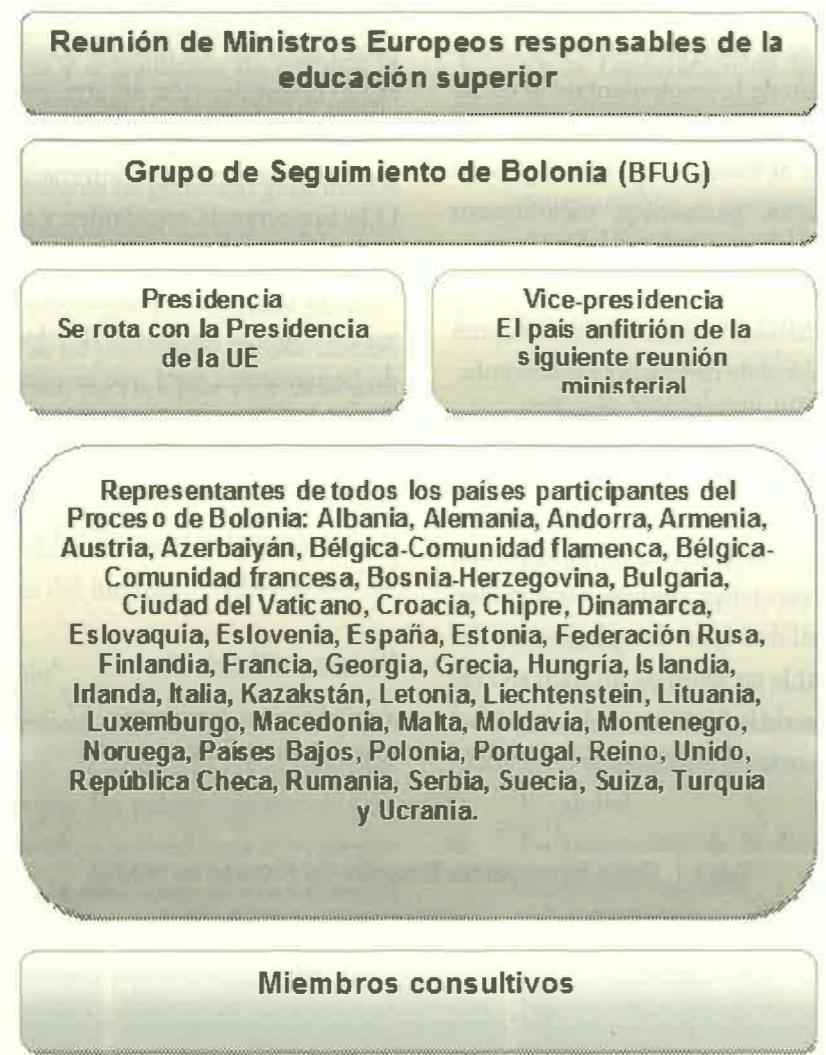
#### Países participantes

Actualmente, participan 47 países en el Proceso de Bolonia:

TABLA 1. Suma de los países firmantes del Proceso de Bolonia

Declaración/Comunicado	Países firmantes	Nº de países
Declaración de La Sorbona (1998)	Alemania, Francia, Italia, Reino Unido	4
Declaración de Bolonia (1999)	+ Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Repùblica Checa, Rumanía, Suecia, Suiza	29
Comunicado de Praga (2001)	+ Chipre, Croacia, Liechtenstein y Turquía	33
Comunicado de Berlín (2003)	+ Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Macedonia, Rusia, Serbia y Ciudad del Vaticano	40
Comunicado de Bergen (2005)	+ Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Macedonia, Rusia, Serbia y Ciudad del Vaticano	45
Comunicado de Londres (2007)	+ Montenegro	46
Comunicado de Lovaina (2009)		46
Comunicado de Budapest (2010)	+ Kazakstán	47

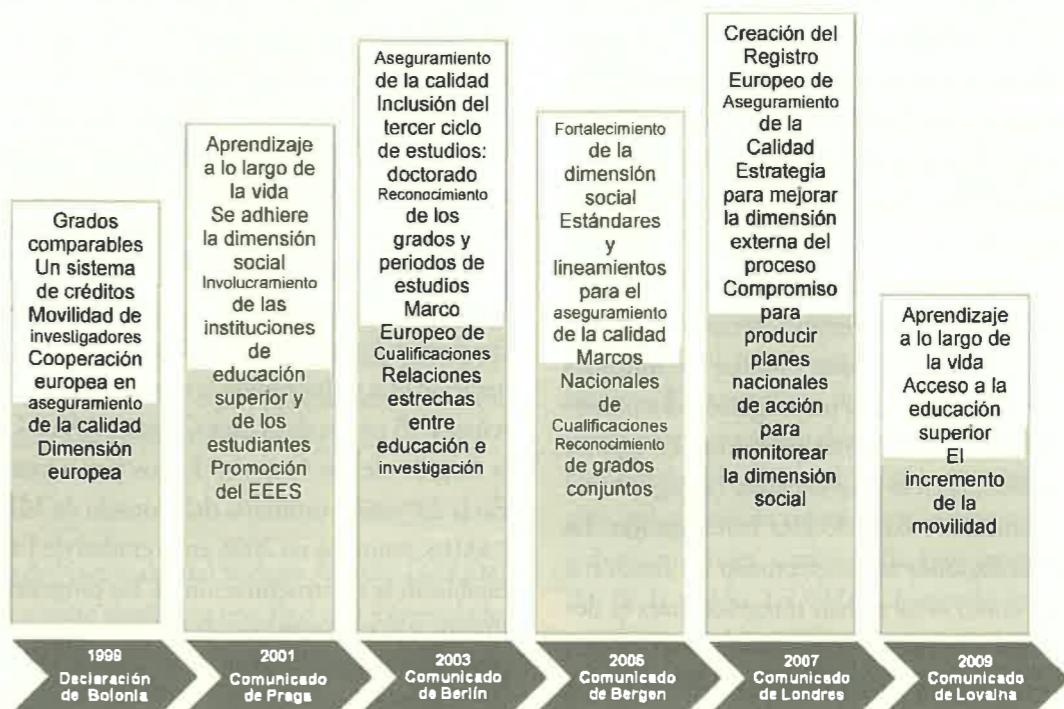
TABLA 2. Participantes del Proceso de Bolonia

**Comunicados**

Cada dos años se reúnen los ministros para evaluar los objetivos y fortalecer el compromiso. Desde 1999 se han realizado seis reuniones ministeriales: la Con-

ferencia de Praga (2001), la Conferencia de Berlín (2003), la Conferencia de Bergen (2005), la Conferencia de Londres (2007), la Conferencia de Lovaina (2009), y la Conferencia de Budapest (2010).

TABLA 3. Línea del tiempo del Proceso de Bolonia



FUENTE: (Eurydice, 2009, p. 16)

TABLA 4. Estado de la implementación de las líneas de acción

<b>Estructura de tres ciclos de estudios (bachelor, master y doctorado)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha sido introducida en todos los países en la mayoría de instituciones y programas.</li> <li>- Algunas áreas de conocimiento como medicina han quedado fuera de estas nuevas estructuras en casi todos los países.</li> <li>- La combinación más utilizada para el primer y segundo ciclo es 180 + 120 ECTS.</li> </ul>
<b>ECTS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La gran mayoría de instituciones han introducido los ECTS con base en una legislación y regulación.</li> <li>- Un limitado número de países han alcanzado el punto en el que la mayoría de sus instituciones y programas están usando los ECTS a su capacidad total con créditos basados en resultados del aprendizaje.</li> </ul>
<b>Suplemento al Diploma</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su implementación aún es muy variable.</li> <li>- A pesar de que en Berlín se acordó que el SP debía ser implementado completamente en 2005, el compromiso no se ha cumplido y muchos países están quedándose atrás.</li> </ul>
<b>Marco Nacional de Cualificaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ocho sistemas de educación superior disponen de una auto-certificación mientras que 11 están muy avanzados en el proceso de implementación.</li> <li>- Los otros países continúan en la fase preparatoria para definir los propósitos y estructuras.</li> </ul>
<b>Aseguramiento de la calidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 22 países han establecido agencias de aseguramiento de la calidad.</li> <li>- El Registro Europeo de Aseguramiento de la Calidad incluye actualmente 17 agencias</li> </ul>

FUENTE: Elaboración propia con base en (Eurydice, 2009 y 2010)

### Ecos del Proceso de Bolonia en el mundo: iniciativas y discusiones

En las diferentes regiones y países del mundo se debate si las reformas de Bolonia deberían adaptarse a los procesos de reforma educativa del contexto local o si la compatibilidad con Bolonia beneficia o afecta a los SES nacionales.

Los ecos del Proceso de Bolonia son presentados a través del estudio de las diferentes iniciativas y discusiones originadas en las regiones y países, identificadas y actualizadas a partir de una investigación documental y una revisión de las fuentes primarias. El reporte *El Proceso de Bolonia en la Escena Global* (Zgaga, 2006) ha sido el documento base de esta investigación. La división de las regiones se ha efectuado en función a la manera en como éstas se han integrado para el desarrollo de una iniciativa o el planteamiento de una discusión, por lo que en algunos casos, la segmentación ha sido geográfica y en otros cultural (idioma) o según intereses económicos.

#### Africa

El Proceso de Bolonia ha tenido dos importantes efectos en la educación superior de África. Primero, la mayoría de las universidades en los países francófonos se han embarcado en el proceso de adaptar la estructura de grados de *Licence-Master-Doctorat* (LMD) adoptado por el Proceso de Bolonia. Segundo, han comenzado a verse esfuerzos para crear un Espacio Africano de Educación Superior a lo largo de líneas similares que las del EEES.

Comunidad de África Oriental (CAO): es una organización intergubernamental regional formada por Kenia, Uganda, Tanzania, Ruanda y Burundi. Para facilitar el proceso de integración regional y el movimiento de recursos humanos a través de la región se han identificado a la armonización de los planes de estudio, los estándares y la evaluación de los programas de estudio como una prioridad. La tarea fue asignada en 2009 al Consejo Inter-Universitario para África Oriental.

Países francófonos de África del Norte (Magreb): Argelia, Marruecos y Túnez, se encuentran

en el proceso de realinear sus SES con la estructura de grados europea inspirados en el marco francés de cualificaciones: LMD. Estas naciones han optado por el modelo de Bolonia, debido a sus fuertes lazos con las universidades europeas y sus mercados laborales y porque sus universidades fueron modeladas por la tradición francesa como resultado de la colonización.

Países francófonos de África Central, África Occidental, y Madagascar: el Consejo Africano y Malagueño para la Enseñanza Superior (CAMES) es una organización que trabaja hacia la estandarización de los SES, reúne a 18 países de África Central, África Occidental, la Región de los Grandes Lagos y el Océano Índico. En la 23<sup>a</sup> sesión ordinaria del Consejo de Ministros del CAMES, reunidos en 2006 en la ciudad de Libreville, se estableció la reestructuración de los programas universitarios y la organización de las universidades hacia las mismas líneas del modelo LMD.

Unión Africana: formada por todos los países del continente, excepto Marruecos y los territorios del Reino Unido, Francia, Portugal o España. En el marco de la implementación del Plan de Acción para la 2<sup>a</sup> Década de la Educación para África (2006-2015), la Comisión de la Unión Africana (CUA) desarrolló una Estrategia para la Armonización de los Programas de Educación Superior en África, con el objetivo de fomentar la cooperación en el intercambio de información, la armonización de procedimientos, políticas y planes de estudio y la comparabilidad de cualificaciones para facilitar la movilidad profesional de los africanos a través de los países del continente (Hoosen, Butcher & Khamati, 2009).

Comunidad Económica y Monetaria de África Central (CEMAC): es una organización conformada por Camerún, República de África Central, Congo, Gabón, Guinea Ecuatorial y Chad. En 2003, se realizó la Conferencia de Rectores de las universidades de los países miembros, en la cual se adoptaron tres puntos: 1) Iniciar las reformas para implementar a más tardar en 2006 la estructura de organización de grados LMD, 2) Implementar en 2004 las medidas para reforzar la capacidad de integración regional mediante una red de

instituciones universitarias y de investigación, 3) Solicitar a la UE una instancia técnica para la formación de miembros de las instituciones universitarias en materia de formulación de proyectos (Comunidad Económica y Monetaria de África Central, 2005).

Comunidad de Desarrollo de África Meridional (SADC): la SADC desarrolló un Protocolo en Educación y Formación para fomentar la armonización de la educación superior y la formación. Incluye un marco de implementación de 15 años para progresivamente alcanzar la equivalencia, armonización y estandarización de los SES de la región.

#### Asia

Asociación de Nacionales del Sudeste Asiático (ASEAN): en 1992 se acordó establecer una Red de Universidades ASEAN (AUN)<sup>8</sup> para promover la red existente de colaboración entre las IES de la región. Asimismo, en 2008 la Organización Regional de Ministros de Educación del Sudeste Asiático en conjunto con el Centro para la Educación Superior y el Desarrollo (SEAMEO RIHED) organizó la “Conferencia Internacional para la Sensibilización: Explorando ideas para crear el Espacio Común de Educación Superior en el Sudeste Asiático” con el objetivo de discutir la coordinación en educación superior en la región, considerando las reformas de Bolonia como un ejemplo potencial. Esta organización busca crear un espacio común de educación superior para el 2015 (OBHE, 2009, p. 2).

Asia Central: el Proyecto Tempus “Creación de Centros Nacionales de Información sobre el Proceso de Bolonia en la República de Kirguistán” se trata de un proyecto conjunto de la Universidad de Pisa (Italia), Universidad de Gante (Bélgica) y el Ministerio de Educación, Ciencia y Políticas de Juventud de la República de Kirguistán, así como de 11 IES de ese país. El objetivo principal fue apoyar a la educación superior de Kirguistán a obtener información detallada sobre el Proceso de Bolonia con el objetivo de reformar su sistema superior en línea con este modelo.

Asia-Pacífico: Australia (Brisbane) fue sede de la reunión de ministros de educación de 27 países<sup>9</sup> de Asia-Pacífico en 2006. El resultado político de esta reunión fue el Comunicado de Brisbane, bajo el cual se acordó colaborar en cuatro cuestiones claves: 1) Un marco de aseguramiento de la calidad basado en estándares internacionales. 2) Reconocimiento de cualificaciones educativas y profesionales. 3) Competencias comunes basadas en estándares para profesores. 4) El desarrollo del reconocimiento común de habilidades técnicas (Comunicado de Brisbane, 2006). Otras iniciativas incluyen el establecimiento de Movilidad de la Universidad de Asia y el Pacífico (UMAP), una asociación voluntaria de organismos gubernamentales y no gubernamentales conformada por representantes de IES de la región. La UMAP desarrolló un esquema de transferencia de créditos denominado UCTS.

Australia: La educación superior australiana está estudiando las implicaciones del Proceso de Bolonia en el país. La iniciativa más importante fue la publicación de un comunicado nacional “El Proceso de Bolonia y Australia: los pasos siguientes” elaborado por el Departamento Federal Australiano de Educación, Ciencia y Formación (DEST)<sup>10</sup> impulsado por la ministra Julie Bishop. Además, en 2007 el ministro australiano de ciencia, educación y formación encomendó a un consorcio de 14 universidades australianas desarrollar un formato para un Suplemento al Diploma Australiano. La recomendación del proyecto es la introducción del “Reconocimiento Australiano de Graduación de Educación Superior” que será el equivalente del Suplemento al Diploma europeo (AUCC, 2008a y 2008b).

Nueva Zelanda: El ministerio de educación de Nueva Zelanda elaboró un reporte titulado “Nueva

<sup>9</sup> Australia, Bangladesh, Bután, Brunéi, Camboya, República de China, Iraq, Kiribati, Maldivas, Islas Marshall, Micronesia, Nauru, Nepal, Nueva Caledonia, Omán, Pakistán, Papúa, Nueva Guinea, Filipinas, República de Corea, Arabia Saudita, Sri Lanka, Tailandia, Tonga, Turquía, Vanuatu, Vietnam.

<sup>10</sup> Por sus siglas en inglés, *The Department of Education Science and Training*.

Zelanda y el Proceso de Bolonia” con el propósito de identificar las áreas de compatibilidad entre las reformas de educación superior europea y el SES de Nueva Zelanda. El interés de este país por el Proceso de Bolonia también se demuestra en la Agenda de Educación Internacional 2007-2011, así como en la Estrategia de Educación para las Relaciones con Europa, pues ambas identifican al Proceso de Bolonia clave para la educación de Nueva Zelanda (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2008).

#### Norteamérica

Estados Unidos de América: de acuerdo con Ward (2007), hasta hace poco los estadounidenses fueron en gran parte ignorantes o indiferentes al Proceso de Bolonia. No obstante, estas opiniones están cambiando. El reciente decline<sup>11</sup> en la matrícula de estudiantes extranjeros en las universidades estadounidenses y en el número de profesores visitantes ha estimulado a las IES, los grupos de educación superior y al gobierno a tomar pasos proactivos para invertir dicho decline y asegurar que el país retenga su posición como destino número uno para los estudiantes internacionales. Por otro lado, la Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA) ha creado un grupo de trabajo sobre el Proceso de Bolonia, con el objetivo de estimular el debate y proveer información a las universidades (NAFSA, 2007).

Países de lengua portuguesa: La Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) está formada por Angola, Brasil, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Portugal, Sao Tomé y Príncipe, Timor del Este. La CPLP constituye un foro formal multilateral con reuniones de ministros de educación y cuestiones de educación superior en la agenda. Existe la Asociación de Universidades de Lengua Portuguesa (AULP)<sup>13</sup> una organización internacional constituida por representantes de las IES de los países de lengua portuguesa y Macao. En 2004, en la

desarrollar la respuesta de Canadá a este proceso. Algunas IES han comenzado a utilizar el sistema de ECTS a través del intercambio con socios europeos en el programa internacional de movilidad académica, otras han revisado sus reglamentos de admisión para conceder mayor apertura al grado de *bachelor* de Bolonia, en tanto que otras muestran interés en el Suplemento al Diploma (AUCC, 2008a).

#### Los países del Mediterráneo

En 2006, los ministros de educación de los 13 países del Mediterráneo<sup>12</sup> se reunieron en Italia y firmaron la Declaración de Catania, en la que se acordó activar una cooperación estructurada para promover la comparabilidad de los SES del espacio Euromediterráneo, preservando la individualidad de cada país. Como prioridades, manifestaron la promoción del ciclo de doctorado y el estímulo de la colaboración científica y técnica, el establecimiento de Centros de Excelencia, el fortalecimiento del sistema de aprendizaje a distancia y el desarrollo de la formación vocacional (Declaración de Catania, 2006). Gran parte del contenido de la Declaración de Catania comprende líneas de acción similares a las de Bolonia y otros de sus documentos oficiales, tales como la compatibilidad de los SES, la transferencia de créditos, las cualificaciones, entre otros.

Países de lengua portuguesa: La Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) está formada por Angola, Brasil, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Portugal, Sao Tomé y Príncipe, Timor del Este. La CPLP constituye un foro formal multilateral con reuniones de ministros de educación y cuestiones de educación superior en la agenda. Existe la Asociación de Universidades de Lengua Portuguesa (AULP)<sup>13</sup> una organización internacional constituida por representantes de las IES de los países de lengua portuguesa y Macao. En 2004, en la

TABLA 5. Resumen de los ecos del Proceso de Bolonia en el mundo

África	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CAO: Armonización de los sistemas de educación superior.</li> <li>- Magreb: Reestructuración de los programas hacia las mismas líneas del modelo LMD.</li> <li>- Países francófonos (CAMES): Reestructuración de los programas hacia las mismas líneas del modelo LMD.</li> <li>- Unión Africana: Estrategia para la armonización de los programas de educación superior en África.</li> <li>- CEMAC: Reestructuración de los programas hacia las mismas líneas del modelo LMD.</li> <li>- SADC: Protocolo en educación y formación para fomentar la armonización de la educación superior y la formación.</li> </ul>
Asia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ASEAN: establecimiento de una Red de Universidades ASEAN. SEAMEO RIHED busca crear un espacio común de educación superior para el 2015.</li> <li>- Asia Central: Proyecto Tempus "Creación de Centros Nacionales de Información sobre el Proceso de Bolonia en la República de Kirguistán".</li> <li>- Asia Pacífico: Comunicado de Brisbane. UMAP-UCTS.</li> <li>- Australia: Publicación y debate del documento "El Proceso de Bolonia y Australia: los pasos siguientes". Reconocimiento Australiano de Graduación de Educación Superior.</li> <li>- Nueva Zelanda: reporte "Nueva Zelanda y el Proceso de Bolonia"</li> </ul>
Norteamérica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estados Unidos de América: NAFSA Grupo de Trabajo sobre el Proceso de Bolonia. Tuning USA.</li> <li>- Canadá: la AUCC ha organizado diferentes actividades para informar sobre las implicaciones del Proceso de Bolonia.</li> </ul>
Países del Mediterráneo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Declaración de Catania: Espacio Euromediterráneo de Educación Superior.</li> </ul>
Países de Lengua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espacio de Lengua Portuguesa de Educación Superior.</li> </ul>

reunión de ministros de educación de CPLP en Fortaleza, Brasil, se propuso el convenio para el reconocimiento de cualificaciones con base en la Convención de Lisboa.<sup>14</sup> El punto máximo fue la adopción de la Declaración de Fortaleza que tiene como objetivo construir un Espacio de Educación Superior de la CPLP.

**Los ecos del Proceso de Bolonia en América Latina**  
Espacio ALCUE de Educación Superior: La creación de este lugar es una iniciativa de los países de

América Latina, el Caribe y la UE, para promover la cooperación multilateral de sus SES. Los objetivos concretos del Espacio ALCUE de Educación Superior son: 1) Promover acciones que estimulen y faciliten el intercambio y la circulación de estudiantes, docentes, investigadores y personal técnico de SES y 2) Divulgar informaciones; promover debates, principalmente aquellos relativos a la educación superior y que puedan contribuir a la mejora de la calidad de este sector en los países ALCUE.

Proyecto Vertebral ALCUE: proyecto respaldado por ALFA III que busca contribuir al desarrollo de la integración regional entre los SES de América Latina y el proceso de implementación del Espacio Común

<sup>11</sup> A partir de los atentados del 11 de septiembre del 2001.

<sup>12</sup> Argelia, Egipto, Francia, Grecia, Italia, Jordania, Malta, Marruecos, Eslovenia, España, Portugal, Túnez y Turquía.

<sup>13</sup> Por sus siglas en portugués, *Associação das Universidades de Língua Portuguesa*.

<sup>14</sup> Desarrollada por el Consejo de Europa y la UNESCO, adoptada por los representantes nacionales en Lisboa el 11 de abril de 1997, ha sido ratificada por la mayoría de los países europeos.

ALCUE de educación superior, a través de la exploración y el fortalecimiento de los diferentes niveles de articulación de la cooperación entre las regiones. El proyecto involucra a 17 países y está conformado por una red de 32 universidades, 7 de ellas son europeas y 25 latinoamericanas.

Proyecto VALUE: Vinculación y valorización mutua entre universidades de América Latina y de la UE cofinanciado por la Comisión Europea, cuyo objetivo es contribuir a la creación del espacio común a través de la promoción de la cooperación entre instituciones de educación superior de ambas regiones (Proyecto VALUE, 2009, pp. 10-11).

Tuning Latinoamérica: comenzó en 2004 como un proyecto compartido que buscaba la construcción de mecanismos y lenguajes para el entendimiento recíproco de los SES de la región que a su vez facilitaran el proceso de reconocimiento transregional. Uno de los propósitos centrales fue contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles. El proyecto estuvo integrado por 19 países y 190 IES latinoamericanas comprometidas en el trabajo de 12 áreas temáticas.

Proyecto 6x4 UEALC: es un proyecto de colaboración entre algunas IES de América Latina y de la UE con el interés de analizar las diferencias y similitudes en las prácticas universitarias, especialmente las relativas a la enseñanza para el ejercicio profesional y la investigación, así como con la organización y la evaluación de los programas de estudio. El Proyecto 6x4 UEALC: analizó seis profesiones, a partir de cuatro ejes, con la finalidad de proponer condiciones operativas para una mayor compatibilidad y convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe y su comparación y acercamiento con los de la UE. El proyecto contó con una participación de 150 académicos pertenecientes a IES de nueve países latinoamericanos y cuatro europeos (Malo, 2008).

Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), es una plataforma regional para la movilización y articulación de acciones de cooperación académica que

promuevan el conocimiento de las características, tendencias y problemas de la educación superior en la región; el diálogo entre los actores institucionales a fin de consolidar una agenda de consenso encaminada a la superación de las deficiencias y la promoción de una educación superior inclusiva, de calidad y pertinente (UNESCO-IESALC, 2010).

Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC): es una iniciativa en el marco de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno. Su inicio se encuentra en la Cumbre celebrada en Salamanca en 2005, que propuso avanzar en la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento, orientado a la necesaria transformación de la educación superior y articulado en torno a la investigación, el desarrollo y la innovación. Para cumplir con el objetivo anterior se solicitó a la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) que, junto a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB) trabajaran en la necesaria concertación político-técnica para poner en marcha el proyecto.

Encuentro Internacional de Rectores de Universia: En mayo de 2005 se llevó a cabo el I Encuentro Internacional de Rectores de Universia,<sup>15</sup> “La Universidad Iberoamericana en la Sociedad del Conocimiento” en Sevilla, España, a la que asistieron alrededor de 450 rectores de IES de toda Iberoamérica para discutir en torno a cuatro mesas de trabajo: “Hacia un nuevo modelo de Universidad”, “El Espacio Común Iberoamericano”, “La Universidad como factor de desarrollo” y “Las relaciones Universidad-Empresa”. Esta reunión tuvo su seguimiento y en 2010 se llevó a cabo el II Encuentro Internacional de Rectores de Universia “Por un Espacio Iberoamericano del Conocimiento Socialmente Responsable” con sede en Guadalajara. Este evento contó con la participación de más de mil rectores de toda Iberoamérica.<sup>16</sup> La Agenda de Guadalajara declara que las

<sup>15</sup> Ver: <http://encuentro2005.universia.net/>

<sup>16</sup> Ver: <http://encuentroguadalajara2010.universia.net/>

universidades con el apoyo de la sociedad deberán comprometer medidas concretas de desarrollo del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, con el horizonte de la década que ahora inicia.

Mercosur Educativo: el Sector Educacional del Mercosur se originó con la firma del Protocolo de Intención por parte de los ministros de educación de la región en 1991, como un espacio para el tratamiento específico de los asuntos educacionales dentro del marco de la integración regional (Astur & Larrea, 2009). En materia de acreditación, el Mercosur diseñó un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el reconocimiento de títulos de grado universitario (MEXA). En 2002, se puso en marcha la aplicación de MEXA, proceso que se completó en 2006. Debido al buen resultado, se extendió la aplicación desde el ámbito experimental a uno ya establecido, mediante la firma de un Memorandum de Entendimiento que constituye el marco normativo para la implementación del sistema permanente de acreditación del Mercosur denominado ARCU-SUR (Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Sur). Además, existe el programa marco de movilidad de la subregión denominado Programa de Movilidad Mercosur (PMM) que abarca la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores y gestores.

#### Discusiones sobre la factibilidad de adoptar el Proceso de Bolonia en el contexto latinoamericano

Se ha comenzado a evaluar entre académicos y expertos educativos la posibilidad de emprender la armonización de los SES en América Latina bajo el modelo del Proceso de Bolonia. Resumimos a continuación algunas conclusiones sobre su factibilidad:

Brunner, afirma que *A pesar del entusiasmo que el Proceso de Bolonia despierta en algunos círculos académicos y gubernamentales de América Latina, en el actual horizonte latinoamericano éste representa un límite inalcanzable*, en su opinión, lo anterior se apoya en las siguientes razones: a) la falta de un espacio común más amplio de tipo político, económico o del conocimiento. Pues se comparten más bien similares frustracio-

nes como la pobreza y la desigualdad, la corrupción, el deterioro del medio ambiente, la desconfianza en las instituciones democráticas y la inseguridad; b) una tradición académica colonial; c) el elevado grado de privatismo en la educación superior de la región; y d) el rígido modelo académico napoleónico y su baja efectividad. Concluye: *en suma, nos encontramos ante una realidad insoslayable. Los SES de la región latinoamericana, más allá de los deseos de algunos de sus gobernantes, directivos y académicos presentan obstáculos estructurales, de organización y funcionamiento para converger en la manera como lo están haciendo los sistemas europeos bajo el impulso del Proceso de Bolonia*. Sin embargo, el autor sugiere soluciones y estrategias políticas cuya aplicación a largo plazo podría generar buenos resultados (Brunner, 2008).

Gacel-Ávila argumenta sobre la no factibilidad de instaurar un proceso como el de Bolonia en América Latina, señalando una serie de obstáculos: a) el modelo educativo napoleónico que prevalece en la región orientado primordialmente a producir profesionales en áreas del conocimiento tradicionales y basado en métodos de enseñanza obsoletos, en lugar de en estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante; b) el concepto de autonomía heredado de la Reforma de Córdoba de 1918 hace que la mayoría de las universidades públicas en la región tengan total independencia en sus decisiones acerca de las prioridades académicas y en qué rubros sus recursos financieros deben ser invertidos. De tal manera que, la gestión de las IES está negativamente influenciada por diferentes factores tanto intereses corporativos como políticos e institucionales. Bajo estas circunstancias, señala, “*es difícil suponer que los responsables gubernamentales que elaboran las políticas y los líderes políticos puedan implementar un proceso de integración más allá de la decisión de las autoridades universitarias como aconteció en la Declaración de Bolonia*”; c) La fuerte presencia del sector privado en la educación superior de la región, actualmente representa casi el 44% de la totalidad de los SES, lo que hace difícil la implementación de políticas estatales, como en el caso de la

reforma educativa europea; y d) las diferencias entre los SES de la región en cuanto a tamaño, cobertura, relaciones con el Estado y financiamiento (Gacel-Ávila, 2008a, 2008b, 2009a, 2010a, ).

Por su parte, Fernández Lamarra, subraya: "hay una falta de convergencia en las políticas de educación superior en América Latina por la influencia de modelos muy distintos, muy heterogéneos; una fuerte divergencia en cuanto a lo institucional. Existen desde grandes universidades hasta pequeñas instituciones y situaciones diversas en materia de calidad de la educación superior y de su evaluación". Lo anterior, señala es debido en parte a la inexistencia en América Latina de un espacio común al cual apelar (Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2005, p. 202).

Por otro lado, Riveros (2005) menciona que: la transformación de las universidades europeas a lo largo de las líneas del Proceso de Bolonia, en gran medida ha dependido de la voluntad política de los gobiernos para consolidar lo que se ha llamado el sueño europeo, refiriéndose a la ciudadanía europea en la que la educación es uno de los pilares principales. Lo anterior tiene que ver con una visión común del futuro y una voluntad política para alcanzar una fuerte presencia internacional de la región como una entidad. En América Latina no se tiene nada similar, y por lo tanto las universidades no cuentan con un mandato político para producir cambios en su estructura académica y en la duración y el diseño de los planes de estudio. Además, añade: la movilidad laboral e incluso la movilidad de estudiantes es aún muy escasa en la región, por lo tanto una reforma académica más completa en nuestra región ha estado dominada por la necesidad de construir un sistema más compatible con Europa y Estados Unidos y Canadá, por ser los principales destinos para nuestro intercambio académico.

De acuerdo con Malo (2005), los motivos de la imposibilidad de adoptar el Proceso de Bolonia se encuentran en que: la educación superior sigue siendo profesionalizante con planes de estudios especializados, rígidos y largos, impidiendo que los estudiantes tengan experiencias diversas como asistir a distintas

instituciones educativas, la movilidad o el cambio de carrera. Pese a la conveniencia de que el estudiante aprenda a aprender, a buscar información por sí mismo y a desarrollar su capacidad de análisis, se insiste en un elevado número de horas de clase, la memorización de la información y la repetición de ideas y conceptos dictados por el profesor. Así concluye: la posibilidad de trasladar a América Latina lo que en Europa se hace es aún remota.

En cuanto a la iniciativa de convergencia educativa en la región más importante hasta el momento, el Espacio ALCUE de Educación Superior, Lazzari (2008) menciona que entre los grandes desafíos para la consolidación de esta iniciativa es la gran diversidad entre los países que comprenden ALCUE tanto por la estructura de sus SES como por su situación económica y política. Además, resalta que: América Latina no cuenta con una fuerte tradición en cooperación en educación superior ni a través de un marco común regional ni mediante un programa de movilidad común como en el caso de Europa. Por otro lado, la UE es un acuerdo político bien institucionalizado, mientras que la agenda sobre la integración regional en los países de América Latina sólo está dirigida a reducir aranceles para mejorar el comercio. Finalmente, Lazzari menciona: una pregunta es necesaria: ¿Cómo imaginar un marco común entre estas dos regiones? Considerando el grado avanzado del EEES, y las numerosas reformas que ha originado. No será posible debido a las grandes diferencias entre las regiones y los SES.

De lo anterior se puede concluir que actualmente la posibilidad de instaurar un modelo como el de Bolonia en la educación superior latinoamericana es remota y casi nula. Sin embargo, es un proceso que debe ser estudiado, analizado y bien documentado en la región, pues representa un ejemplo clave de cómo se puede responder a los desafíos actuales a través de la integración de los SES.

### Conclusiones

La globalización representa desafíos pero también oportunidades, es un proceso complejo al que los paí-

ses y las IES deben responder y adaptarse. Una de las estrategias educativas emergentes en todo el mundo ha sido la incorporación de la internacionalización en todas las funciones universitarias. Así también, uno de los principales fenómenos de este proceso es, sin lugar a dudas, los procesos de armonización y convergencia de los SES. El ejemplo más destacado de ello es el Proceso de Bolonia, que constituye a su vez, la respuesta más importante que el sector de la educación superior en Europa ha dado a las demandas de la globalización y la sociedad del conocimiento.

El proceso de transformación educativa europea es uno de los más observados, documentados y estudiados en Europa y en otras regiones del mundo. Por lo tanto, de acuerdo con los resultados del presente trabajo, se constata que los Ecos del Proceso de Bolonia son cuantiosos y diversos.

Se observa además que, en todas las regiones analizadas, las IES son consideradas como factores críticos y catalizadores del desarrollo social y económico de sus países y regiones. Es en parte por esta razón y a partir de la Declaración de Bolonia que las regiones del mundo se han comenzado a movilizar de distintas maneras, tanto para alinearse con las reformas educativas europeas (como es el caso de los países de África) como para proponer nuevas iniciativas encaminadas a armonizar sus sistemas nacionales de educación superior (por ejemplo, los países de lengua portuguesa).

Ya sean iniciativas europeas, latinoamericanas, africanas o asiáticas con sus respectivas fortalezas y debilidades cada una de ellas asume el desafío de la globalización.

Además de estas iniciativas, han surgido discusiones sobre la factibilidad de adoptar el modelo de Bolonia en los contextos locales. Para el caso de América Latina, los argumentos apuntan a la imposibilidad de su adopción, por las siguientes razones: a) las diferencias políticas, económicas y sociales de los países de la región, b) la gran diversidad y diferenciación de los SES, c) la falta de una integración económica-política como en la UE, d) el principio de autonomía de las universidades y su poca tradi-

ción de cooperación interinstitucional, e) el escaso flujo de movilidad de estudiantes en la región, f) el modelo educativo tradicional de la región, poco innovador y alejado de las tendencias de la educación del siglo XXI, y g) diferencias interregionales con relación a niveles de desarrollo social, económico, político y educativo, entre otras.

Sin embargo, el Proceso de Bolonia no es sólo un modelo para ser adoptado sino representa también un ejemplo y una experiencia de los cuales se puede aprender y mejorar. En el contexto latinoamericano es una oportunidad para realizar una valoración de las debilidades y obsolescencias, fortalezas y oportunidades del SES de la región, y responder de manera proactiva a través de reformas pertinentes que permitan a la educación superior latinoamericana avanzar de acuerdo a las tendencias de la educación para el siglo XXI y a las demandas de la sociedad contemporánea. Sugerimos que la experiencia del Mercosur es una iniciativa sobre la cual se podría construir un modelo de integración de la educación superior en la región aprovechando las fortalezas de este bloque económico.

Por otro lado, también se discute si la adopción del Proceso de Bolonia en otras regiones requiere que exista una estructura supranacional como en el caso de la UE. En nuestra opinión, una de las principales fortalezas del proceso radica efectivamente en el marco político de la UE, su organización y financiamiento. No obstante, es muy posible que esta iniciativa hubiera surgido sin el respaldo de la UE, pero también es muy probable que no hubiera sido tan exitoso y contundente en sus resultados.

### Bibliografía

- ADELMAN, C. (2008). *The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*. Lumina Foundation for Education.
- AGENDA DE GUADALAJARA. (2010). Agenda de Guadalajara. *II Encuentro Internacional de Rectores de Universia*. Guadalajara: Universia.

- ASEAN. (1992). Carta de la Red de Universidades ASEAN, p. 3.
- ASOCIACIÓN DE UNIVERSIDADES AFRICANAS. (2009, Febrero, 24-26). *Reporte de la Reunión sobre la armonización regional de la educación superior en África*. Accra, Ghana: AUA.
- ASTUR, A., & LARREA, M. (2009). Proceso de Bolonia en América Latina: caso Argentina y el Mercosur Educativo. En A. Pena-Vega, *El proceso de Bolonia en la educación superior en América latina*. Institut de recherche et débat sur la gouvernance.
- AUCC. (2008a). *The Bologna Process: Implications for Canadian Universities*. AUCC.
- \_\_\_\_\_. (2008b). AUCC Statement. *Canadian Universities and the Bologna Process*.
- BENEITONE, P. (2007, octubre). Latin America and the Bologna Process. *LAU Horizons*, p. 15.
- \_\_\_\_\_, ESQUETINI, C., GONZÁLEZ, J., SIUFI, G., WAGENAAR, R., & MARTY, M. (2007). *Informe final - Proyecto Tuning*. España: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.
- BENGHABRIT-REMAOUN, N. (2007, octubre). The Reform of Higher Education in Algeria. *LAU Horizons*, 13, p. 14.
- BFUG (2009). *The European Higher Education Area (EHEA) in a global context: Report on overall developments at the European, national and institutional levels*. Austrian Federal Ministry of Science and Research.
- BRUNNER, J. J. (2008). "El Proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades". *Revista de Educación*, pp. 119-145.
- COMUNICADO DE BRISBANE. (2006). *Comunicado de Brisbane*. Brisbane.
- COMUNIDAD DE ÁFRICA ORIENTAL. (1999). *Tratado para el establecimiento de la Comunidad de África Oriental*. Arusha, p. 120.
- COMUNIDAD ECONÓMICA Y MONETARIA DE ÁFRICA CENTRAL (2005). *Declaración de Libreville sobre la Construcción del Espacio CEMAC de educación superior, la investigación y la formación profesional*. Libreville: CEMAC, p. 2.
- CONSEJO DE EUROPA. (2010). Obtenido de www.coe.int
- CONSORCIO DE UNIVERSIDADES AUSTRALIANAS. (2008). *Reporte final: Proposal for an Australian Higher Education Graduation Statement*. The University of Melbourne, University of New England.
- DECLARACIÓN DE CATANIA. (2006). *Declaración de Catania*. Catania: Ministros de Educación del Euromediterráneo.
- DECLARACIÓN DE TARRAGONA. (2005). Declaración de Tarragona. Tarragona: Universidades euro-mediterráneas.
- EURYDICE. (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*. Bruselas: Eurydice.
- EURYDICE. (2009). *Higher Education in Europe 2009: Development in the Bologna Process*. Bruselas: Eurydice.
- GACEL-ÁVILA, J. (2008a). Is a Bologna process feasible for Latin America? En ACA, *Beyond 2010-Priorities and challenges for higher education in the next decade*. (pp. 141-149). Germany: ACA papers on International Cooperation in Education.
- \_\_\_\_\_. (2008b). ¿Qué tan factible es la integración de la educación superior en Latinoamérica? *Educación Global*, 12, pp. 121-128.
- \_\_\_\_\_. (2009). Higher education regionalisation and harmonisation: One model fits all? *Global higher education forum 2009: current trends, future perspectives*. Penang: University Sains Malaysia.
- \_\_\_\_\_. (2010). Factibilidad del Proceso de Bolonia en América Latina. *Revista Paraguaya de Sociología*.
- GARCÍA, J. V. (2009). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*. La Coruña: Netbiblo.
- GOBIERNO DE AUSTRALIA. (2006). *The Bologna Process and Australia: Next Steps*. Departamento de Educación, Ciencia y Formación.
- GONZÁLEZ, J., WAGENAAR, R., & BENEITONE, P. (2004, Mayo-Agosto). Tuning América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 151-164.
- HAUG, G. (2008). Legislación europea y legislaciones nacionales. *Revista de Educación*, pp. 285-305.
- HOOSSEN, S., BUTCHER, N., & KHAMATI, B. (2009). Harmonization of Higher Education Programmes: A Strategy for the African Union. *African Integration Review*, pp. 1-36.
- IUCEA (2010a, Marzo). Harmonization of higher Education for Socio-Economic Development. *Boletín de IUCEA*, 40, pp. 1-44.
- KING, C. (2006). *The Bologna Process: Bridge or Fortress? A Review of the Debate from a North American Perspective*. University of British Columbia.
- LAZZARI, A. (2008). *Europeanisation of Latin American Higher Education? The shaping of the ALCUE Common Area in Higher Education*. Oslo: Universidad de Oslo.
- MALO, S. (2005, Abril-Junio). El Proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina. *Foreign Affairs En Español*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE NUEVA ZELANDA. (2008). *New Zealand and the Bologna Process*. Gobierno de Nueva Zelanda.
- MOUSTAPHA SALL, M. (2007, Octubre). Adaptation of the Bologna Process to Higher Education in Francophone Africa. *LAU Horizons*, pp. 19-20.
- NAFSA. (2007). El Proceso de Bolonia. *International Educators*.
- OBHE. (2009, Mayo). In Europe's footsteps? Towards regional co-ordination of higher education in Africa and South-East Asia. Londres.
- PROYECTO VALUE. (2009). *Libro Blanco. Hacia el Espacio Común de Educación Superior entre América Latina, el Caribe y la Unión Europea*. Bruselas: Comisión Europea.
- YAVAPRABHAS, S. (2008). *ASEAN Higher Education Area. 2009 World Conference on Higher Education: Facing Global and Local Challenges: the New Dynamics for Higher Education*, pp. 1-18. Macao.
- ZGAGA, P. (2006). *Looking out: The Bologna Process in a Global Setting*. Oslo: Ministerio de Educación e Investigación de Noruega.
- RATANANUKUL, P. (2007, octubre). Sharing our experience of reform processes with European Partners. *LAU Horizons*, p. 16.
- REPÚBLICA DE KIRGUISTÁN. (2007). *Sitio web del Proceso de Bolonia en la República de Kirguistán*. Recuperado el 13 de abril de 2010, de <http://www.bolognakg.net/>
- RIVEROS, L. (2005, April). The Bologna Process in Europe. A View from Latin America. *Contribution to the Congress of the European University Association (EUA)*.
- SURSOCK, A., & SMIDT, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*.
- UNESCO-IESALC. (2010). Boletín IESALC informa. Edición especial. *Enlaces: una estrategia de cooperación e integración*. UNESCO-IESALC.
- UNIÓN AFRICANA. (2007). *Harmonization of Higher Education Programmes in Africa: A Strategy for the AFRICAN UNION*. ADDIS ABABA.
- UNIÓN AFRICANA. (2005). *Plan de acción para la Segunda Década de la Educación para África*. Addis Ababa: UA.
- WARD, D. (2007, Octubre). The Bologna Process. An American Perspective. *LAU Horizons*, p. 18.
- WOLDETENSAE, Y. (2009, Febrero 24-26). Background documents for participants. *Reunión sobre la armonización regional de la educación superior en África*. Accra, Ghana: Asociación de Universidades Africanas.