

Educación Global

Asociación Mexicana para la Educación Internacional
VOLUMEN 17 / 2013 / ISSN 2007-1914



**XX Años de Internacionalización:
Un momento de Reflexión y Prospectiva**



VOLUMEN 17, 2013

DIRECTORA

Jocelyne Gacel-Ávila
Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL

Alicia Cabrero Lobato
*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 Egron Polack

International Association of Universities

EDUCACION GLOBAL, Año 17, No. 17, noviembre 2012 -noviembre 2013, 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: 2007-1914, 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, este número se terminó de imprimir el 30 de octubre de 2013 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.



VOLUMEN 17, 2013

Aspects of the Finnish higher education reform MARJA-LIISA TENHUNEN	5
Rankings globales: Alternativas para América Latina DRA. JOCELYNE GACEL-ÁVILA Y DR. JOSÉ MANUEL FAVILA	21
Diseño de una escala para diagnosticar la internacionalización en los elementos orientadores de los planes de estudio de las carreras de ingeniería ANDREI N. FÉDOROV	35
Does Exposure to the culture of the target language community Influence the realization of apologies in English? VERÓNICA PIMIENTA ROSALES	53
Revisión de informes sociales mediante una guía validada ALFREDO DE LA LAMA G. Y PAULA DE LA LAMA Z.	63
La experiencia del Diplomado en Internacionalización de la Educación Superior del Colegio de las Américas (COLAM) NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO	77
Oportunidades de internacionalización a través de la cooperación con Alemania H. SYLVESTER	87
Francia como destino de los estudiantes internacionales y mexicanos. Políticas de internacionalización del sistema de educación superior NINA VOLZ	93

Aspects of the Finnish higher education reform

MARJA-LIISA TENHUNEN¹

Abstract

The higher education system is seen as an essential element of Finland's national and regional innovation systems, and there is a link between higher education and economic policies. These policies have been strengthened by several national policy initiatives and reforms within both the university and universities of applied sciences sectors. At the end of the first decade of the 21st century, the Finnish higher education system is based on a binary model. It comprises of universities and universities of applied sciences (polytechnics) under the auspices of the Ministry of Education and Culture. When the higher education degree reform was launched in Finland in 2002 as part of the Bologna Process, the plan included an evaluation of the reform from the very beginning. Initially, national evaluation of the feasibility of the new degree structure was scheduled to take place in 2008. The evaluation has been completed in 2010; it has become apparent that the evaluation of certain sub-objectives took place too early to be meaningful. The time span of degree education is long, and changes take time to embed. The second circle has started both in universities and universities of applied sciences.

Finland's government carried out in 2010 successfully a strong reformist agenda with its New University Act and its promotion of institutional mergers. The total number of universities has reduced because there has realized four mergers. One element in the international competition for a university is to have sufficiently large size. The New University Act provided universities with independent legal status, changed their relationship with the government in several ways, affect-

¹ Doctora en Economía y académica de la Central Ostrobothnia, University of Applied Sciences de Finlandia.

ed university governance arrangements, and altered the relationship between staff and their university employers. The keys to a reformed sector were a diversified funding base and an entrepreneurial culture.

After the reform of universities was completed Finnish government started to carry out the reform of universities of applied sciences. After the parliamentary election in 2011 the ministers in the government changed including the minister of education. The new minister of education started to lead the reform of universities of applied sciences. The decided elements of the reform of universities of applied sciences are: Cutting the number of admissions which is currently decided by the government; the agreement with the Ministry of Education and Culture; Mergers and cooperation; the licence for managing a university of applied sciences and The Funding.

The reform of higher education is needed. It is fairly difficult for the political decision makers to believe that the very small higher education institutions cannot be responsible for all purposes they have in the future. There is the need of bigger institutions of higher education which have "broader shoulders" to carry the responsibility of higher education in Finland. This reform is one part to carry out *Finland's purpose to be the most competent country in the whole world in 2020*. (Katainen, 2010)

The study questions in this article are: Which were the arguments and reasons for higher education reform in Finland especially in universities of applied sciences? How has this higher education reform succeeded in Finland? The detailed focus is in the reform of Finnish universities of applied sciences. The author has a long carrier (17 years) as president of Central Ostrobothnia University of Applied Sciences.

Key words

University, university of applied sciences, higher education reform in Finland

Introduction

Finland is a Nordic country with 338 000 square kilometer of which 10 % is covered by water and 70 % by forest. Total number of lakes is 190 000. Typical for Finland's climate is cold winters and fairly warm summers. Population is 5,4 million inhabitants which means that there are living only 18 inhabitants in average per square kilometer. Largest cities are Helsinki (capital), Espoo, Tampere, Vantaa, Turku and Oulu. Finland is bilingual, 6 % of population has Swedish as mother tongue. The head of state is the President of the Republic. Unicameral Parliament with 200 members is elected every fourth year. Cross National Product (GNP) was in 2011 per capita 35 000 euro and the total GNP 190 billion euro. Finland became European Union member in 1995 and got the license to use euro money since the first January 2002.

With its large free open market and well industrialized sector, Finland is a well developed trading economy with a large part contributed by its manufacturing units. Finland's foreign trade income accounts for over one-third of its GNP. Finland's export consists of electronics and electro technical goods, metal and engineering products and forest industry products. Sweden, Germany and Russia are the most important partners and the export to these countries is more than 30 % of the Finland's total export. In terms of import, the major imported commodities are foodstuffs, petroleum and petroleum products, chemicals, transport equipment, iron and steel, machinery and textile yarn. The most import partners are Russia, Germany and Sweden. The import from these countries is more than 40 % of the Finland's total import. (www.stat.fi)

Because Finland's economy is open and based on the foreign trade are internationalization and business life orientation very important in higher education. Internationalization and globalization are related. Globalization is the context of economic and

academic trends that are part of the reality of the 21st century. Internationalization includes the policies and practices undertaken by academic systems and institutions and even individuals to cope with the global academic environment. The motivations for internationalization include commercial advantage, knowledge and language acquisition, enhancing the curriculum with international content, and many others. Specific initiatives such as branch campuses, cross-border collaborative arrangements, programs for international students, establishing English-medium programs and degrees, and others have been put into place as part of internationalization in Finland. Efforts to monitor international initiatives and ensure quality are integral to the international higher education environment. (Ministry of Education and Culture, 2009, 9 – 43)

In three decades, the international mobility of students has quadrupled in the world. The number of mobile students is increasing more rapidly than the overall number of students. Demand for higher education is growing rapidly in developing countries where domestic supply cannot meet demand. The sale of educational services has become an important export product for many countries. New activities have sprung up alongside traditional student and researcher mobility, such as branch campuses, franchising, made-to-order education, bilateral training agreements, twinning, joint degrees, e-learning and corporate universities.

The Finnish higher education has to provide the competence to work in an international operating environment. The international experience and connections of the staff of higher education institutions improve the quality of research and education and support the internationalization of the students. The higher education institutions had to offer high-quality education focused on their fields of expertise, given in foreign languages. Furthermore, the purpose of the higher education institutions has to utilize actively international cooperation opportunities, in particular, within the European Union and Nordic countries. The purpose of Finland's government is by 2015 that the number of non-Finnish teachers, re-

searchers and degree students has risen considerably and higher education institutions will have become genuinely international study and work communities. (Ministry of Education and Culture, 2009, 9 – 43)

To understand the need of higher education reform it is essential to consider the basis which consists of elementary school and second level education. Elementary school education has been evaluated in OECD-countries in PISA-project which is the Programme for International Student Assessment. The skills of Finnish students have been since 2000 in the best in domains assessment in PISA-surveys and the uniformity of student's performance is a special forte in Finland. The education offers to everybody equal opportunities for education, irrespective domicile, sex, economic situation or linguistic and cultural background. The teachers in elementary schools are high qualified and educated. Elementary schools offer free meals to all students. (www.oecd.org/pisa) The second level education has not yet been evaluated as widely as elementary school education but there is a need for that.

Higher education evaluation is going on now also in a large OECD-project by name AHELO which is Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Finland is participating in a feasibility study. The aim is to assess the possibility to measure "the learning gain" of higher education students. AHELO is comparable to PISA and will look at discipline-specific skills in economics and engineering and generic skills. Finland participates in the section measuring generic skills, such critical thinking, analytical reasoning, problem-solving and written communication. The participants will come from around 150 higher education institutions in 17 countries. Students in AHELO are nearing the end of their 3 – 4 -year -degree. (OECD, 2012; www.oecd.org/ahelo)

The Finnish higher education system

The higher education system is seen as an essential element of Finland's national and regional innovation systems, and there is a link between higher education and economic policies. These policies have

been strengthened by several national policy initiatives and reforms within both the university and universities of applied sciences sectors. Currently, there are 14 universities and 25 universities of applied sciences in the Ministry of Education and Culture sector. Constitutionally, Finland is a bilingual nation and two universities and two universities of applied sciences teach predominantly in the Swedish language.

At the end of the first decade of the 21st century, the Finnish higher education system is based on a binary model. It comprises of universities and universities of applied sciences (polytechnics) under the auspices of the Ministry of Education and Culture. In 2012, universities and universities of applied sciences had about 169 000 and 146 000 enrolled students respectively. Universities award Bachelor's degrees, Master's degrees, Licentiate degrees, which are scientific or artistic intermediate postgraduate degrees, Doctoral degrees, which are scientific or artistic postgraduate degrees, Postgraduate specialist degrees in medicine, dentistry and veterinary medicine. Universities awarded over 12 000 Bachelor's degrees, 14 000 Master's degrees and 1 600 doctorates in 2012. (www.stat.fi)

Universities of applied sciences (UAS) offer work-related education in response to labor market needs. Their task is also to conduct research and development which supports instruction and promotes regional development. The requirement for UAS Master's programmes is a UAS degree or equivalent, plus a minimum of three years' work experience in the field concerned. All these degrees qualify for public posts in which the requirement is a higher education degree. Universities of applied sciences awarded in 2012 together 22 300 Bachelor's degrees and 1 750 Master's degrees. (www.stat.fi) The Finnish education system is in the Figure 1.

Higher education studies are quantified as credits (ECTS). One year of full-time study corresponds to 60 credits. The extent of the Bachelor's level degree in universities is 180 credits and takes three years. The Bachelor's degree consists of basic and intermediate studies, language studies, and a

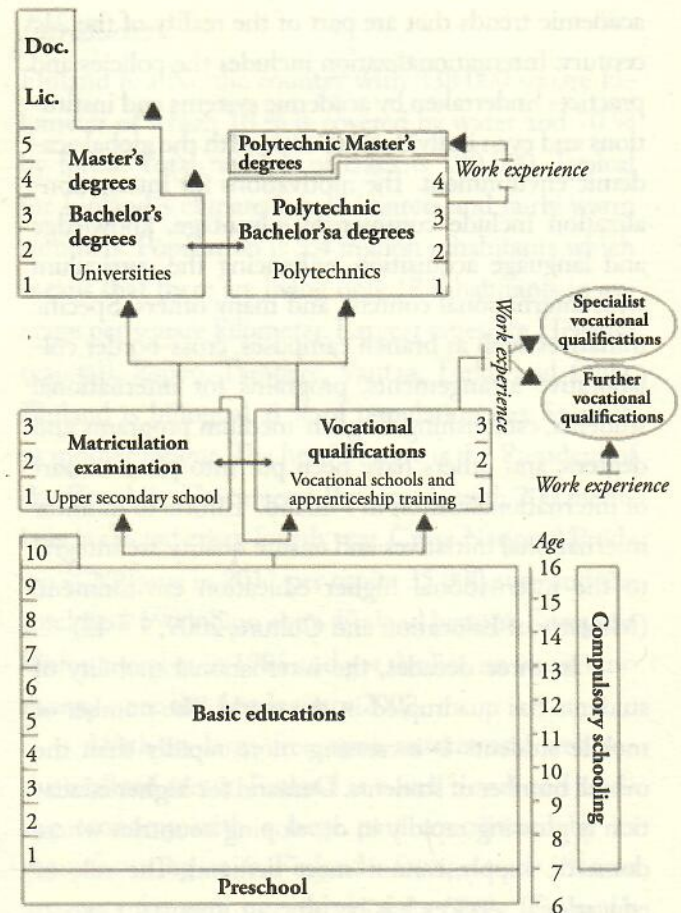


Figure 1: The Finnish Education System (www.minedu.fi)

Bachelor's thesis. The Master's degree is 120 credits, which means two years of full-time study on top of the lower degree. In some fields, such as medicine, the degrees are more extensive and take longer to complete. The Master's degree consists of a major subject, minor subjects, general studies, language and communication studies, and a Master's thesis.

Post-Master's level degrees at universities are Licentiate (120 – 150 ECTS credits) and Doctor's (worth 240 ECTS credits) degrees. The doctoral degree normally requires at least four years of full-time study and consists of doctoral studies and a doctoral thesis. (www.minedu.fi)

Universities and universities of applied sciences select their students independently and they decide on the field-specific student intake according to the agreed target number of degrees. The numbers are determined in performance negotiations between

the Ministry of Education and Culture and the universities. There is restricted entry, *numerus clausus*, to all fields of study. As there are many more applicants than there are places available, universities and universities of applied sciences use different kinds of student admission criteria, like the grades attained in the matriculation certificate together with the results of an entrance test; the results of an entrance test used only in art studies; or the grades attained in the matriculation certificate and in the upper secondary school leaving certificate only.

In addition to the regular Bachelor's and Master's degrees, universities also arrange separate Master's degree programmes with separate student selection, to which the entry requirement is a Bachelor's level degree or corresponding studies. The scope of the programmes is normally 120 ECTS credits, completed with two years of full-time study. The studies are often multidisciplinary and a number of the programmes are offered in English. Some of the programmes are jointly organized by two or more Finnish and/or international universities. The volume of degrees taken in the separate Master's degree programmes is a minority of all Master's degrees taken annually in Finland. Sometimes the degree programme taught in English is referred to in discussion as "international Master's", but there is no separation between the Master's degrees taken in the regular Master's programme or separate Master's degree programme in the formal Finnish education system. All these degrees are regarded as equal university Master's degrees.

The Bologna Process

The Bologna Process has provided a framework for common efforts to reform and modernize the higher education systems in the European Higher Education Area (EHEA). The Bologna Process has induced change at systems level through the implementation of trust building tools aimed at increasing transparency across national jurisdictions and at bringing about convergence of systems. These instruments include: the three-cycle system and the ensuing deve-

lopment of an overarching qualifications framework, the European Credit Transfer System (ECTS) with the issuing of the Diploma Supplement and quality assurance. (European Commission, 3 – 23)

The commitment to adopt easily readable and comparable degrees and to establish three cycles is now being implemented in 47 countries. Finland has accepted Bologna Process in 1998. In 26 countries the share of students studying in programmes corresponding to the Bologna two-cycle system is 90 % and in 13 other countries 70 – 89 % of students study in programmes corresponding to the Bologna system. In some countries, the share of students enrolled in such programmes is still small because of the late introduction of legislative changes. However, nearly all countries still have integrated programmes in those fields that prepare to students, to staff, to the economy and to society more widely. There is a need to strive for continued improvement in quality, stimulate mobility, ensure the relevance for the labor markets of the higher education offered, and above all there had to be significantly develop opportunities for greater numbers of students to access higher education. (European Commission, 3 – 19)

All EHEA-countries need to ensure that the efforts deliver real benefits on the ground. The 47 countries have to implement policies in very different contexts. There are united differences between countries in the EHEA. It provides an understanding of the different structures, sizes and conditions under which higher education institutions function. The size of the student population is very diverse in the 47 countries of the EHEA. Total numbers vary between 800 in Liechtenstein and 10 million in Russia (academic year 2012). Russia alone takes up more than 25 % of the student population of the whole EHEA, while students from the five countries with the highest number of tertiary education students (Russia, Turkey, Ukraine, Germany and the United Kingdom) represent more than 50 %. France, Poland, Italy and Spain also have more than 1,5 million students, while there are less than 200 000 students in

14 countries (out of those where data is available). This illustrates well the diversity of contexts within the EHEA where Finland is a small but an active player. (European Commission, 20 – 23)

Quality assurance of higher education in Finland and the quality label

The qualifications of each educational level are governed by a separate Act of Parliament in Finland. Additionally, the proposal for “The National Qualifications Framework for qualifications and other learning” includes definitions of the knowledge, skills and competencies to be acquired at each level of degree. (Ministry of Education and Culture, 2009:4) Higher education degrees, which are university and university of applied sciences Bachelor’s degrees, are placed at level 6, university and university of applied sciences Master’s degrees at level 7 and Licentiate degrees and Doctorates at level 8. In the near future the Parliament of Finland will probably pass an act about The National Qualifications Framework.

The Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC) is the national quality assurance agency responsible for evaluations of higher education in Finland. FINHEEC is a full member of the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) and is included in the European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). The FINHEEC’s institutional audit model fulfils the European quality requirements including the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA, which are the membership criteria for ENQA and EQAR.

One of the main principles of the FINHEEC audit is the autonomy of higher education institutions (HEI), also stated in the Finnish Universities Act (www.finlex.fi) and Polytechnics Act (www.finlex.fi): the HEIs are responsible for the quality and continuous development of their education and other operations. Another guiding principle of the audits is enhancement-led evaluation. The aim is to help higher education to identify strengths, good

practices, and areas in need of development in their own operations.

The FINHEEC audit focuses on the procedures and processes that the institution uses to maintain, develop and enhance the quality of its operations. The higher education institutions which pass the audit and receive the FINHEEC quality label (valid for six years) have demonstrated that they have a functioning quality system that covers all activities of the institution, including degree education. Hence, the institutions that pass the audit have procedures and processes in place to assure the quality of its degree programmes. (FINHEEC 11:2012)

The higher education degree reform as part of Bologna Process

When the higher education degree reform was launched in Finland in 2002 as part of the Bologna Process, the plan included an evaluation of the reform from the very beginning. Initially, national evaluation of the feasibility of the new degree structure was scheduled to take place in 2008. The evaluation has been completed in 2010, it has become apparent that the evaluation of certain sub-objectives took place too early to be meaningful. The time span of degree education is long, and changes take time to embed. The second circle has started in both universities and universities of applied sciences.

The starting point for the evaluation was the original Europe-wide and national objectives set for the Bologna Process. In addition, some of the Finnish higher education institutions (HEIs) involved incorporated their own specific objectives in the reform process. The aim of the evaluation has been to utilize all existing prior information. Several surveys and studies on the degree reform process have been carried out in the past few years or are currently in progress, and there is a wealth of statistical information available. Therefore, the goal was to target the evaluation surveys and interviews at issues that had not been covered by previous studies.

As can be expected in the case of a reform of this magnitude, some of the set objectives have not been achieved. Moreover, some of the objectives have formally been achieved, for example on the level of legislation, but are lacking practical implementation. The work is, in other words, still in progress in 2013. When looking back in ten years, it might be also noticed that some of the objectives were perhaps unrealistic to begin with, or they were such that they could not have been achieved with the tools available. Some of the priorities have increased in importance only later as the Bologna Process has evolved. A good example of this is the new emphasis on learning outcome-orientation in all education: it is possible to look at a core content analysis of curricula with very different eyes in 2013 than it was possible in 2003. (Ministry of Education and Culture, 2009)

Having a realistic view of the current situation is a prerequisite for future development. Significant development work was undertaken during the degree reform within both sectors of higher education in Finland. As this shows, a great deal was achieved, thanks above all to the active and dedicated work of the higher education institutions. The way the reform work was organized departed from earlier similar processes and the model adopted has widely been hailed as highly successful.

The evaluation itself can also be understood as a national self-evaluation, without an explicit comparison between the Finnish implementation of the Bologna Process and the implementation in other Bologna-countries. In order to get a broader view of it in the European context, FINHEEC decided to invite Professor Ulrich Teichler from the University of Kassel in Germany to conduct an analysis on the report from an international perspective. Professor Teichler's thorough expert view opens up the relationship of the Finnish degree reform with similar reforms in other European countries. Many things that from the national perspective look country-specific are in fact common across the Bologna countries. The analysis of the achievement of the objec-

tives provides a solid foundation for continuing the work and taking it in directions that are felt to be appropriate. (FINNHEEC 6:2012)

As the strengths of the degree reformed degree structure Finland now has legislation compliant with the Bologna process, which enables the use of a two-cycle degree structure in both the university and university of applied sciences sector. Especially in the universities of applied sciences, the two-cycle structure has also been successful in practice. The reform has many other positive features and strengths related to, for example, curriculum design and study guidance. Furthermore, the organization of the degree reform went well, and the experiences gained can be used in the future.

The summarized achievement of the higher education degree reform consists of following elements: Legislation enables a two-cycle degree structure in the university and university of applied sciences sector and international comparability of the Finnish degree system. An authentic two-cycle degree structure has been achieved in the university of applied sciences sector, as graduates with a university of applied sciences degree now have the opportunity to deepen their competence through the university of applied sciences degree or transfer to universities to complete a Master's degree. The new degree structure offers better opportunities for both domestic and international mobility. The obstacles to mobility lie elsewhere than in the degree structure. Higher education institutions automatically present graduates with a Diploma Supplement designed for international use. A proposal has been made to set up a national framework for higher education degrees in order to determine the levels of degrees and competence at different levels of education and to improve international comparability. (FINHEEC 6:2012)

The New University Act in 2010

The background of radical change in Finland is the programme of government for period 2011 – 2015. The Finnish government will support all universities

and universities of applied sciences to become more competitive and more qualitative in the international comparison, so that by 2020 *Finland is the most competent country in the whole world*. (Prime Minister Jyrki Katainen, 2011) The Finnish education system is at present in the progress of radical change. During the former government's period was accepted the New University Act in 2010. (www.finlex.fi) The new University Act provided universities with independent legal status, changed their relationship with the government in several ways, affected university governance arrangements, and altered the relationship between staff and their university employers.

Finland's government carried out successfully a strong reformist agenda with its New University Act and its promotion of institutional mergers. It has realized four mergers. In two cases two universities merged and in two cases three universities merged. The reforms were essential if Finnish universities are to be able to remain competitive in the international markets for education and research. One element in the international competition for a university is to have sufficiently large size. However, the whole sector has perceived the benefits of reform for the impact to meet the government's expectations in the short term. The keys to a reformed sector were a diversified funding base and an entrepreneurial culture. It was not self-evident that new entrepreneurial modes of operation were widely accepted in Finnish universities at first. Problems occurred if there were perceptions of a contradiction between bureaucratic and entrepreneurial attitudes. Finnish universities were the subjects of tight controlling legislation for many years, leading to the development of a set of "traditional structures" in higher education institutions.

The universities' ability to implement change was put the test when these different administrative cultures were brought face to face. There was more than one approach to the reforms among the universities. Some wanted to have been planning for change since the announcement of impending reform; others might be taking a "wait and see" approach. Some

might have used the opportunity provided by official reform to make structural changes internally. The way Finnish universities deal with the current raft of reforms has perhaps increased the diversity of the sector. Universities could become more different compared to each other and have own strategic planning.

The major reforms in the Finnish higher education system were scheduled to start from 2010 and continue through to 2015. As is the case in many European countries, Finland had become used to inflexible higher education structures and a reactive university system. This had led to a heavily bureaucratized administration, slow decision making and a permanent funding deficiency in the publicly owned universities. The government had decided in the reform that the major problems of the 21st century are not likely to be solved by traditional means. Two main changes might be that universities had to have own vision and strategy and they became responsible employers with own economical administration with the purposes of productiveness.

The short history of Finnish Universities of Applied Sciences

Finnish Universities of Applied Sciences (polytechnics) are relative newcomers to the higher education scene. As part of Finland's national strategy for success in the world market, Finland was implementing in 1991 an educational reform which in the future was aimed at giving university level education of high quality to all high school leavers. They began as experimental institutions in 1991, based largely on the amalgamation of a vast number of technical colleges and small trades and vocational colleges. The purpose of the experiment was "... to raise the standard of higher vocational studies and to rationalise the structure of the education system". At the same time measures bringing education closer to working life was being taken. Finland was thus gradually building up a non-university sector of higher education consisting of institutions which internationally can be referred to as polytechnics or professional universities. It

was aimed also that by the year 2000 the two-sector system is fully developed.

The Finnish polytechnics were established by upgrading the specialized institutions which previously offered vocational higher education and merging them to form new, multi-disciplinary institutions. This reform was been influenced by European experiences. It was adopted features from the German binary system with separate sectors for higher education and vocational higher education. It was also influenced by the Dutch higher education reform with emphasis on merger operations between different institutions, as well as by the Norwegian idea of regional higher education institutions. The Dutch higher professional education institutions are called HBO institutions. The Finnish Parliament passed an act on a permanent polytechnic system in 1995. (www.finlex.fi) Polytechnics could have a permanent status given by the Ministry of Education and Culture after an initial experimental phase. The new polytechnics, established permanently under the Polytechnics Act in the year 2003, were primarily non-research organisations offering three and a half, four or four and a half year Bachelor-level degrees (no Ph.D. degrees). (www.finlex.fi) Finnish universities of applied sciences have been tightly controlled via legislation. In effect, many organisational aspects of universities of applied sciences have been guaranteed by legislation.

The binary system was founded in 1991 when the experiments of polytechnics (later universities of applied sciences) started. The Finnish government established in 1991 together 17 experiments of polytechnics beside the universities which were on that time 21. Later on the number of experiments increased. Step by step the first experiments got the permanent status after the evaluation process. This change got positive feedback all over but there was also criticism because the reform meant extra funding needs in government's education budget. Education was on that time and is at present the second biggest sector in the government's annual budget. The topic of the critical discussion was "Does Finland require

so big number of higher education institutions covering the whole country?"

At present the Finnish government is committed to a binary system built around discrete degrees, degree titles and functions. It has stated its intention to clarify the division of responsibilities between universities and universities of applied sciences. The binary system in Finland has strong political support although it has been under a critical discussion periodically.

Polytechnics were established on the time when the electronic industry was growing up very rapidly especially in NOKIA concern but also in the whole electronic cluster. The demand of ICT-engineers specialized in information and communication technology was high all over in Finland. The Ministry of Education and Culture added strongly the number of admissions on that education field. These decisions of expansion were successful for the development of Finland. In 2008 was to seen a big change in Finland's electronic industry and some first staff layoffs began. In higher education was published in February 2008 the first plan of reform which included also the reduction of admissions. In 2013 it is easy to understand that the reduction of admissions is realized too late. Reasons are the difficulties in political decision making where are seen many regional conflicting interests.

One important purpose of universities of applied sciences was the collaboration with small and middle-size companies. At beginning that was called development with companies, later on research and development, at present research, development and innovation -function. The co-operation was often related to development of the different areas of the companies business operations. Now after twenty years there is still a large need of technology development done by universities of applied sciences. Universities of applied sciences need sufficient information about regional needs, particularly the needs of the companies in peripheral regions to do the research and development work. Consequently, there is still a need to distribute information about the university of applied sciences' activities in the region. The chal-

lenge is that particularly the small and medium-sized companies do not always recognize the significance of the new knowledge.

At present satisfying the need for skills in business requires the close participation of companies in universities of applied sciences carried out in education as well as in research, development and innovation -function as well as developing adult education. The availability of skills and mobility could be improved in many ways that are still underutilized in Finland, such as the long-term commitment of companies, increasing the amount of education in higher education institutions given by those working in companies. Also to utilize the alumnis, those who have graduated from a higher education institution, in research, development and innovation -function in small and middle-size enterprises.

The Elements of the reform of Universities of Applied Sciences

Finnish government started to carry out the reform of universities of applied sciences after the reform of universities was completed. This reform of universities of applied sciences, which is currently in progress, appropriately follows the guidelines of the New University Act. The proposed reform will change the universities of applied sciences by making the system more flexible and setting the scene for the development of an "entrepreneurial culture". Although it seems likely that only some of the reform will have an immediate direct effect on the universities of applied sciences, it is essential that flexibility be built into the Finnish higher education sector. (The Government Proposal, 2013)

The elements of the reform of universities of applied sciences are: Cutting the number of admissions decided by the government; The agreement with the Ministry of Education and Culture; Mergers and cooperation; The current licence for managing a university of applied sciences; The licence for managing a university of applied sciences in 2014 and The Funding.

In April 2012, the government cut the number

of admissions as **the first element** of the reform on the many fields of education by 2 030 student (-2 272 + 242). Later on the Ministry of Education and Culture carried out these cuttings. Before the cut, the annual admission in Finland was 24 607, after decision the annual admission has dropped to 22 577.

The Field of Education	The Number of Admission
Engineering	-781
Tourism	-570
Agriculture	-76
Culture	-766
Natural Sciences (ICT)	-79
Total minus	- 2 272
Business	+85
Social and Health Care	+147
Humanities and Education	+10
Total plus	+242

Table 1: Cutting the numer of admissions in 2013 (www.minedu.fi)

As **the third element** mergers and cooperation are needed more than previously. In Finland there are now 25 universities of applied sciences. The size varies between 1 200 and 16 000 students. The government push smaller universities of applied sciences to merge together, or at least to have a very deep strategic cooperation especially locally. The title of this kind cooperation could be a federation. The purpose is to guarantee quality and cost effectiveness, and to offer students more possibilities for studies. From 2007 four mergers of universities of applied sciences has been completed, three of them in Southern Finland and one in Lapland. As an alternative for merging have been formed four strategic federations of universities of applied sciences.

As **the fourth element** of the reform is the licence for managing a university of applied sciences. Finnish universities of applied sciences are meant to have a close working relationship with the "working life organizations" and part of their mission is to foster regional development. Taxation funding comes from the government and it is the core of the whole funding.

Under the current act, a license for managing a university of applied sciences can be granted to a local authority (municipality) or a joint municipal body (municipal federation) or to private organisations (a registered Finnish limited company or foundation) or to the government itself.

In the near future a license for managing an university of applied sciences can be granted to a private organization, a registered Finnish limited company, where stakeholders can be several kind of organizations, regional municipalities, cities, joint municipal federations, universities or several kinds of associations for example Chamber of Commerce.

Some of board members will be representatives of the regional business communities and come more than at present from outside university of applied sciences. In the board will be representatives of staff and students as at present.

The fifth element of reform is funding. The new act, which is expected to be passed in 2013, will aim at government-funded public institutions. The funding system will be based on output measures: Education (Degrees) 85 % and Research and development 15 %.

Education, 85 % of funding, consists of following elements: Degrees (Bachelor); Credits in open university education; Number of students who have passed 55 credits per academic year; Employment after graduation; International exchange of students and the number of foreign students; Feedback given by students.

Research and development, 15 % of funding, consists of following elements: Degrees (Master); Funding from outside sources (for ex sample European Union); Publications; International exchange of staff.

The funding of universities of applied sciences follows in general the funding system of universities. There are few other sources of funding beyond those that can be derived from government, students and donors. Funding from domestic corporations, the European Union and other foreign sources are some other funding sources, but much of this also comes from government departments.

Under certain conditions, universities can receive donations made by business organizations. Universities of applied sciences are hoping that this source of funding will also be made available to them. Before receiving these donations each university made its own plan and an agreement with the Ministry of Education and Culture including the set amount of donations during the limited period. The government promised the compensation money, which was 1,5 times the amount of planed donations. Only a few universities reached its set aims of donations. This recent legislation changed later. Also individuals have had the right to tax deductions for such donations. In the context of the Finnish welfare state, this was a radical change. If donations to universities continue to be tax deductible, perhaps this could represent a new minor source of funding also in universities of applied sciences.

In theory, the simplest way to broaden the funding base is to increase the charges paid by the direct beneficiaries of higher education. That is, increase fees (where they exist), or impose them where they do not. However, this change is unlikely to occur for Finnish domestic students in the near future. Finland's constitution guarantees tuition fee -free education for all students. As noted on the Ministry of Education and Culture website, "Degree education will still be provided free of charge. The legislative reforms will, however, make it possible to charge tuition fees on a trial basis to students from outside EU/EEA countries who are taking part in separate Master's programmes, provided that the arrangements include a scholarship scheme".(www.minedu.fi) The purpose of order education (= to sell degrees outside EU/EEA) does not work. There are too many limitations in the act.

Conclusion

Economy in Finland

The economical situation in European Union and also in Finland has changed very rapidly. In the **economy of Finland government has at present many**

challenges. After a long period of strong growth, Finland's productivity performance has weakened recently, reflecting a weak performance in information and communication technologies but also in the public sector. **While the budget deficit is small, current fiscal plans are not ambitious enough to deal with future fiscal challenges related to an ageing population.** Raising up the retirement ages, improving incentives to work for older individuals and further tightening early-retirement schemes would increase labor supply and could lower fiscal costs sufficiently to address these long-term challenges. Without major retirement reforms, significant further fiscal consolidation would soon be needed to deal with the costs of ageing. (www.vn.fi)

Globalization is changing Finland's business structure. New jobs have been created, especially in the service sector and expert and research tasks demanding high-level expertise. Continuous change in the structure of professions and an increase in skills requirements are typical of the development in the labor market. The basic conditions for operating successfully at the global level are created through education. Stronger competition, especially among shielded private and public service sectors, could contribute to higher productivity. Exposing low-productivity government dominated sectors to competition would also raise productivity. In addition, thorough reforms of the municipal system are needed to shore up sustainability and efficiency, and announced plans for mergers should therefore be pushed through. In all these challenges the higher education institutions could be supporters towards the positive development of the country.

Health inequalities between socio-economic groups and regions are high by OECD standards. Apart from addressing the fragmentation of the health care system, increasing user choice and competition in health service provision would also improve efficiency and equity. Reinforcing the role of cost-effective primary care, home care and prevention would contain the increase in the need for costly

specialized care and long-term care services developed by higher education institutions.

The reform of higher education institutions

The educational level of the population in Finland has risen steadily. The educational level within younger age groups is relatively competitive at the international level, although taking into consideration all age groups, it is only the OECD average. There is still a long way to go for Finland to become a leading country in knowledge and creativity. Maintaining a comprehensive, high-level education system that has a broad content is well-founded. The abilities of Finnish school children are among the best in the world. Excellent learning outcomes and educational equality have been achieved at moderate cost. These results give a good basic to the development of higher education. (The Research and Innovation Council of Finland, 2010)

All achievements must be extended to higher education. The educational reserve, its assessment by area and level of education should better correspond to future demand for labor. The aims are to take care of intellectual resources and of the availability of skilled labor. It means that the provision of education had to be adequate, of high quality and targeted correctly at all educational levels and in all forms of education. (The Research and Innovation Council of Finland, 2010)

Successfully assessing and directing education and competence requires close coordination in planning and development actions between actors at the regional level as well as a common knowledge base and foresight. However, public expenditure allocated to education will not be reduced. Resources saved through reducing the number of new places, shortening studying times and raising the pass percentage will be reallocated in a way that improves the quality and effectiveness of education. The provision of education should be tailored on the basis of the long-term needs of the labor market. The educational level of the population will be raised. As a result of cohorts decreasing in size and the more effective use of educational places, the number of new places in higher

education had to be reduced in the 2010s. This project has already started. The objective is that by the year 2020 the proportion of 30 – 34 -year-olds who have a university degree will be 42 per cent and the proportion of dropouts of 18 – 24 -year-olds would remain under 8 per cent. (The Research and Innovation Council of Finland, 2010)

According to an evaluation by the Ministry of Education and Culture, there is a need to reduce education during the 2010s in fields such as applied arts, communication and information sciences, computer science, electrical and automation engineering as well as in the tourism sector. Provision would need to be increased in the social welfare and health sector, in medicine, mechanical engineering, metal and energy technology and cleaning services. According to another evaluation, the number of places in Ph.D. training needs to be reduced in the culture and arts, economic sciences, management, electrical and automation engineering, computer science and health sectors. There is a need for an increase in the medical, legal, chemistry and process and materials engineering sectors at universities.

So-called generic skills, which means the ability to solve problems, analytical skills, critical thinking, knowledge management, as well as interaction and performance skills, will be highlighted in all sectors in future competence. Entrepreneurial and management skills are also essential. The importance of these skills in the labor market has continuously increased. The international development of skills assessment will assist in better understanding the nature of skills and abilities. Satisfying the need for skills in business requires the close participation of companies carried out at all levels of education as well as in developing adult education. The availability of skills and mobility can be improved in many ways that are still under utilized in Finland. (The Research and Innovation Council of Finland, 2010)

Legislation on higher education will be amended to support the export of education out of the author's opinion. In addition to domestic and foreign

organizations, non-EU/EEA students should have the opportunity to pay for education leading to a degree. The Ministry of Education and Culture should examine opportunities to create a funding instrument to support the initial stage in exporting education.

The reform will lead to increased autonomy for universities of applied sciences, which will be afforded legal status in their own right, and will have much increased financial freedom. Governance and authority relationships will change, both between universities of applied sciences and the government, and within of universities of applied sciences. From the legal perspective, the major change that will come with the passing of the new act is that universities of applied sciences will become independent registered Finnish limited companies.

The biggest challenge and problem in the reform of universities of applied sciences is the reducing taxation funding. The Finnish government decided that the total cutting of funding is around 20 % of the budget of each university of applied sciences. It means big difficulties for all institutions but the biggest problems for the smallest universities of applied science. They do not have any flexibility in the finance system coming from the big enough size. The reform of universities realized earlier in the better economical times and therefore the cuttings of taxation funding have been smaller. (P. Rauhala, 2013)

Universities of applied sciences can improve their research, development and innovation -function income from outside Finland with the continuing efforts to engage with the international research market, but when compared with total income the sums available are likely to be relatively low and this funding is also reducing. (Rauhala, 2013)

The most important opportunity and challenges in Finnish higher education is to strengthen the quality and effectiveness of education and research, development and innovation function. Also important opportunity is to deepen the internationalization and to support the integrated development of social and technological innovations and increase the

number of innovative enterprises and their research, development and innovation -function expenditure. Higher education institution had to increase and merge business and marketing competence in education, promote the growth of enterprises.

The reform of higher education is needed. It is fairly difficult for the political decision makers to believe that the very small higher education institutions cannot be responsible for all purposes they have in the future. There is the need of larger institutions of higher education which have "broader shoulders" to carry the responsibility of higher education in Finland. In the public sector the planning system and decision making is different compared to that of business organizations. The development of education concerns always in Finland taxation funding and democratic system of decisions. This reform is one element to carry out *Finland's purpose to be the most competent country in the whole world in 2020*.

Sources

- European Commission. (2012): *The European Higher Education Area 2012: Bologna Process Implementation*. Retrieved 29th March 2013 from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/138EN_HI.pdf
- FINNHEEC. The Council of Higher Education Evaluation in Finland. (2012): *Audits 2005 – 2012*. Ministry of Education and Culture. Helsinki. Retrieved from www.finheec.fi 21st March 2013.
- The Government Proposal (2013): *The changes of Polytechnic act*. Retrieved from www.minedu.fi 29th April 2013
- Katainen, Jyrki. Prime Minister. (2010): *Government Programme in Finland 2011 – 2015*. Accepted 22nd June 2011. Helsinki.
- Ministry of Education and Culture. (2009): *The National Qualifications Framework for qualifications and other learning*. Publication of the Ministry of Education and Culture, Finland 2009:23. Helsinki University Print.
- Ministry of Education and Culture. (2009): *Strategy for the Internationalization of Higher Education Institutions in Finland 2009 – 2015*. Publication of the Ministry of Education and Culture, Finland 2009:4. Helsinki University Print.
- OECD (2012): *Assessment of Higher Education Learning Outcomes AHELO. Feasibility Study report Volume 1. Design and Implementation*. Ed. K. Tremblay & D. Lacancette & D. Roseveare.
- OECD (2013): *Assesment of Higher Education Learning Outsomes. AHELO*. Retrieved from www.oecd.org/ahelo 29th April 2013
- OECD (2013): *Programme for International Student Assessment, PISA*. Retrieved from www.oecd.org/pisa 29th April 2013
- The Research and Innovation Council of Finland.(2010): *Research and Innovation Policy Guidelines for 2011 – 2015*. The Ministry of Education and Culture. Retrieved from www.vn.fi/hallitus/tutkimusneuvosto/en.jsp 29th April 2013.
- www.finlex.fi: *University Act number 558/2009*.
- www.finlex.fi *Polytechnics Act number 351/2003*.
- www.minedu.fi/ statistics: koulutus/ammattikorkeakoulut/tilastoja. Retrieved 29th April 2013.
- www.stat.fi http://tilastokeskus.fi/til/akop/2012/akop_2013-04-10_tie_001_fi.html
- Retrieved 29th April 2013.
- www.vn.fi <http://valtioneuvosto.fi/ajankohtaista/tiedotteet/tiedote/fi.jsp?oid=380350>
- Retrieved 17th May 2013.
- Interview (2013): Mr. Pentti Rauhala, Ph.D.(Education). Former President of Laurea University of Applied Sciences. Vice Chairman of FINHEEC. The Council of Higher Education Evaluation in Finland. 12th May 2013.

List of Figures

The Finnish Education System, p. 5

List of Tables

Cutting the number of admissions, p. 13

Marja-Liisa Tenhunen Ph.D.(Econ.), Finland, marja-liisa.tenhunen@anvianet.fi

She has held the position of President and Managing Director at Central Ostrobothnia University of Applied Sciences since April 1995 until June 2012 together 17 years. Her most notable

appointment has been member of the Research and Innovation Council of Finland 2007 - 2011 by the Government. This Council is chaired by the Prime Minister.

Rankings globales: Alternativas para América Latina

DRA. JOCELYNE GACEL-ÁVILA¹

DR. JOSÉ MANUEL FAVILA²

Introducción

La mayor parte de las instituciones, asociaciones y redes de educación superior en América Latina (AL) han tomado una posición crítica frente a los rankings globales. En ocasiones, esta postura ha llegado a rechazar abiertamente estos instrumentos, proponiendo recrear la tradición universitaria latinoamericana a fin de salvaguardar la identidad de estas instituciones ante la globalización. Ésta ha sido, por lo menos recientemente, la posición oficial de AL sobre los rankings en diferentes foros y reuniones regionales, con la participación de los organismos más representativos del sector.³ Para ésta, es necesario participar en el ámbito internacional, pero se condiciona a hacerlo desde la identidad de las universidades latinoamericanas. Cabe subrayar que esta postura no se limita al tema de los rankings, ya que se enuncia como un proyecto más amplio para fortalecer a las instituciones de educación superior (IES) de la región.

En contraste con esta postura oficial, existen iniciativas regionales que también admiten las limitaciones de estos rankings, pero no buscan adherirse a la tradición universitaria de hace más de 90 años. En vez de ello, éstas han propuesto alternativas que propositivamente son afines

¹ Profesora-investigadora de la Universidad de Guadalajara. Actualmente funge como Directora de la División de Estudios de Estado y Sociedad del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la propia universidad.

² Profesor del Depto. de Filosofía.

³ El tema de los rankings y su impacto en el área fue abordado por la representación latinoamericana ante la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) organizada por la UNESCO en París en mayo de 2009. Posteriormente, esta posición se formuló con mayor detalle durante el IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO; IV Encuentro de Redes, 2011b) celebrado el 6 de mayo de 2011 en Buenos Aires, Argentina; así como en el Foro Global de la UNESCO sobre Rankings y Rendición de Cuentas realizado en mayo de 2011 en París.

a las tendencias globales en educación superior (ES). Se puede citar como caso paradigmático el proyecto INFOACES⁴, cuya finalidad es desarrollar un sistema básico de indicadores para construir una tipología de las instituciones de educación superior (IES) de AL, utilizando criterios compatibles con los usados en la Unión Europea y en otras regiones.

El presente artículo intentará en su primera parte caracterizar la posición oficial antes mencionada, a la que denominaremos como *tradicionalista*, ofreciendo algunas observaciones críticas. En una segunda parte, nos ocuparemos de varias alternativas a los rankings globales desarrollados dentro y fuera de la región que son pertinentes para la realidad de la región y que concurren con las tendencias globales de hoy en día tales como U-Map⁵ y U-Multirank⁶. El artículo termina mencionando brevemente algunas dificultades metodológicas a las que se enfrentarían éstos al intentar extender su uso a las universidades y sistemas de ES de AL.⁷

1. La posición tradicionalista

La postura con mayor visibilidad y consenso oficial aparece expuesta en el documento *Posición de América Latina y el Caribe ante los Rankings de la Educación Superior* (IESALC-UNESCO; IV Encuentro de Redes, 2011b)⁸ y en el texto de la *Declaración Final del Encuentro de Las Universidades Latinoamericanas ante los Rankings Internacionales: Impactos, Alcances y*

Límites,⁹ celebrado en la Universidad Nacional Autónoma de México en mayo de 2012 (Encuentro Rankings UNAM, 2012a)¹⁰. En ambos pronunciamientos se expresa una actitud crítica hacia rankings globales del tipo de *ARWU*, *THE* y *QS*, a los que bien se podría designar como la primera generación de estos instrumentos.¹¹ En este rechazo se distinguen los siguientes elementos:

1. Un conjunto de objeciones específicas a la metodología de los rankings globales.
2. Una crítica a las evaluaciones que hacen estos rankings, privilegiando el modelo anglosajón de universidades de investigación al considerarlo como un paradigma de excelencia y prestigio.¹²
3. Una defensa de la tradición universitaria de la región que subraya el papel decisivo que han tenido las universidades públicas en la formación de la democracia y la defensa de las causas populares en AL.
4. Un señalamiento a los efectos negativos que han tenido estos rankings en las universidades e instituciones de educación superior (IES) de la región. De acuerdo con los dos documentos anteriores, entre estas consecuencias no deseables se encuentran:

⁹ Este encuentro se celebró los días 17 y 18 de mayo de 2012 en la Ciudad de México.

¹⁰ En este encuentro participaron rectores de universidades latinoamericanas, especialistas y representantes de los rankings *THE*, *QS*, *Webometrics* y *SCImago*. Véase <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/>

¹¹ La primera generación de rankings globales incluye aquellos que surgieron a partir de 2003, *ARWU*, *THE* y *QS*, que se caracterizan por una metodología que usa tablas de posiciones e indicadores compuestos. En este sentido, es importante distinguirlos de *SCImago*, el cual no obstante que se le incluye en (IESALC-UNESCO; IV Encuentro de Redes, 2011b), no es vulnerable al tipo de crítica de la posición que se examina en este artículo. Para más detalles sobre estos rankings véase (Rauhvargers A., 2011) y (Rauhvargers A., 2013).

¹² Además de las declaraciones antes citadas, estos aspectos han sido desarrollados también en (Marginson & Ordorika, 2011), (Marginson & Ordorika, 2010). Véase también la presentación que hizo el Dr. Ordorika para el Encuentro en <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/?q=node/8>

⁴ INFOACES es un acrónimo para el Sistema Básico de Indicadores para la Educación Superior de América Latina. Se inició en 2011 con el fin de crear un Sistema Integral de Información de las IES de América Latina, el cual ayudaría en el futuro a construir el Área Común de Educación Superior con la Unión Europea. El proyecto es financiado en gran medida por la Comisión Europea bajo el programa ALFA III.

⁵ Véase (Vught van, y otros, 2010).

⁶ Véase (Vught van & Ziegele, 2012)

⁷ La problemática de U21 y AHELO para AL requiere una discusión amplia que rebasa los límites de este artículo.

⁸ Aprobado en el IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de América Latina y el Caribe el 6 de mayo de 2011.

- La percepción negativa de su calidad y desempeño, lo que afecta su prestigio a nivel internacional;
- La pérdida de legitimidad de las universidades de la región ante funcionarios gubernamentales, empleadores, estudiantes y la opinión pública;
- El impacto desfavorable que provoca entre los tomadores de decisión a nivel gubernamental y en las propias instituciones.

El resto de esta presente sección se ocupará de la crítica que se hace a los aspectos de metodología *per se*, dejando de lado, por limitaciones de espacio, los aspectos políticos, sociológicos e ideológicos que sustentan parte de la postura tradicionalista. Por la misma razón, también se pasa por alto un tema que subyace en esta postura, a saber: el contraste entre los diferentes modelos de universidad en distintas regiones del mundo. Ésta última es una discusión que podría, argumentativamente hablando, nutrir más el enfoque tradicionalista, ya que daría oportunidad de caracterizar en términos más específicos y medibles el tipo de aportaciones que, se aduce, sistemáticamente han hecho las universidades latinoamericanas a sus sociedades.

Crítica a la metodología de los rankings

La crítica a la metodología de los rankings globales que presenta la posición tradicionalista destaca tres tipos de problemas: 1) El sesgo a favor de un solo modelo de universidad: el anglosajón de investigación; 2) las deficiencias ligadas al uso de indicadores compuestos y tablas de posiciones; y 3) las limitaciones de estos rankings que dan origen a las bajas posiciones que asignan las instituciones de AL (Tabla 1).

Tabla 1: Crítica a la metodología de los rankings globales adoptada por AL

Características de los rankings globales señaladas como deficientes.
A. El sesgo hacia un solo modelo de universidad ¹³

¹³ Véase (Encuentro Rankings UNAM, 2012a, pág. 4).

<ul style="list-style-type: none"> • Las comparaciones entre universidades privilegian sólo una función: la investigación. <ul style="list-style-type: none"> ◦ Se consideran sólo la investigación en ciencias duras y la medicina, dejando de lado las ciencias sociales y las humanidades.
B. Deficiencias puramente metodológicas ¹⁴
<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados se presentan en tablas de posiciones. • Las posiciones se determinan por indicadores compuestos. • A cada indicador se le asigna un peso arbitrario. • Cada posición representa a la institución como un todo sin considerar su diversidad interna. • Se incluyen sólo publicaciones registradas en ISI-Thomson Reuters y SciVerse-SCOPUS, en idioma inglés. • Los rankings se presentan como sistemas de transparencia e información.
C. Consecuencias negativas de los rankings globales para las universidades de AL
<ul style="list-style-type: none"> • No toman en cuenta el contexto económico, político, cultural, e histórico de AL. • Tampoco se consideran las tradiciones universitarias de la región y su modelo correspondiente. • Se ignora la contribución de las universidades de Latinoamérica al desarrollo de sus sociedades, al desconocer el alto valor social que aportan. • Introducen riesgos reales para la autonomía de las universidades, al ejercer presión para orientar el desempeño de las IES hacia el prestigio. • Se favorecen políticas de financiamiento diferencial.

Fuentes: (IESALC-UNESCO; IV Encuentro de Redes, 2011b), (Encuentro Rankings UNAM, 2012a).

Los rubros (A) y (B) forman parte de un grupo de objeciones bien conocidas entre los expertos¹⁵ y los sectores de ES de todo el mundo. El primero de éstos se ocupa de las distorsiones en que incurren los rankings globales al evaluar las instituciones sólo a partir de la investigación que llevan a cabo en unas cuantas áreas disciplinarias. Para naturalizar este sesgo, se han desarrollados rankings internacionales que deliberadamente se limitan a considerar esta función, pero sin pretender que ésta es representativa del desempeño de la institución como un todo. Tal es el caso del ranking *Leiden*, y del *Performance Rankings of Scientific Papers*

¹⁴ Véase (Encuentro Rankings UNAM, 2012a, pág. 4-5).

¹⁵ (Liu & Cheng, 2005), (Kehm & Stensaker, 2009), (Usher & Savino, 2006), (Van der Wende, 2008), (Hazelkorn, 2011b).

for World Universities; así mismo de mecanismos de evaluación como el *Assessment of University-Based Research* o de las diferentes versiones del ranking *SCImago*. Por esta razón se puede afirmar que el punto de vista de la posición tradicionalista se basa en la crítica *estandarizada* dirigida a ARWU, THE y QS, la que también ha motivado pronunciamiento como los llamados *Principios de Berlín*¹⁶ y las auditorías que lleva a cabo el IREG *Observatory on Academic Ranking and Excellence*¹⁷.

La crítica estandarizada también ha identificado varias limitaciones específicamente metodológicas al señalar el procedimiento para calcular los valores con los que se asignan lugares en una tabla de posiciones. Este cómputo requiere el uso de indicadores compuestos, lo que inevitablemente conduce a asignarle un peso arbitrario a cada indicador simple. Esta falta de soporte conceptual introduce sesgos que no se pueden justificar. Como se sabe, estas deficiencias han llevado a desarrollar instrumentos que fungan como alternativas a la primera generación de rankings. Estos últimos son instrumentos más depurados metodológicamente, en virtud de que permiten incorporar las diferentes misiones de las IES sin introducir indicadores compuestos, tal como sucede con los rankings multidimensionales. Por lo tanto, no obstante que se han hecho investigaciones valiosas sobre algunos rankings y AL,¹⁸ la crítica adoptada por la actitud tradicionalista frente a los rankings no agrega, por sí misma, una objeción metodológica que vaya más allá de lo ya hecho por otros expertos.¹⁹

La situación es distinta por lo que toca al rubro (C) de la Tabla 1. El eje de las primeras cuatro críticas es señalar que este tipo de rankings privilegian la investigación científica sobre otras funciones universitarias. Se trata de un sesgo, de acuerdo con esta posición,

que favorece un modelo de universidad en particular, cuyo origen está en la tradición anglosajona de ES:

“El sesgo hacia el modelo de universidad anglosajona de investigación genera condiciones de comparación desventajosa para las universidades de la región. Por un lado, están las marcadas diferencias, ya mencionadas, entre las tradiciones universitarias de nuestros países y las de Estados Unidos, Reino Unido y otros (sic) que predominan en todas las clasificaciones...” (Encuentro Rankings UNAM, 2012a, págs. 4-5).

Estas diferencias consisten, de acuerdo con este texto, en que “las universidades de América Latina y el Caribe tienen responsabilidades y funciones que trascienden a las más tradicionales (sic) de las universidades anglosajonas de investigación” (Encuentro Rankings UNAM, 2012a, pág. 4). Por ello, la crítica de esta posición se resume diciendo que “quizás la más fuerte crítica que se puede hacer es que el prestigio basado en rankings no considera el alto valor social del conjunto más amplio de funciones académicas que cumplen las universidades, en particular las de América Latina y el Caribe” (IESALC-UNESCO; IV Encuentro de Redes, 2011b, pág. 7).

No es claro lo que se quiere decir en las citas anteriores. ¿Cuáles son las funciones sustantivas de las universidades latinoamericanas que aportan un alto valor social? ¿Se trata de la formación del capital humano altamente especializado de la región? ¿Se está aludiendo a la contribución que hacen al desarrollo regional? ¿Qué de particular tiene ésta última en comparación con la que hacen otros modelos de universidad?

Estas cuestiones se despejan, en parte, con las recomendaciones que se hicieron a las autoridades gubernamentales y órganos legislativos de AL en el texto de la Declaración Final del encuentro celebrado en la UNAM:

“Desarrollar políticas estratégicas y de largo alcance para fortalecer a las universidades de la región, contribuyendo a recrear identidades y proyectos universitarios acordes con las tradiciones históricas y los proyectos de desarrollo nacionales, manteniendo el acento sobre la prioridad formativa de la educación

¹⁶ (UNESCO-CEPES, 2006).

¹⁷ Véase (IREG, 2011).

¹⁸ Sobre esto, véase (Ordorika & Rodríguez-Gómez, 2008), (Ordorika & Rodríguez-Gómez, 2010) y (Lloyd, Ordorika, & Rodríguez-Gómez, 2011).

¹⁹ Desde luego, los autores de los documentos en que se formuló la posición tradicional reconocen que las objeciones que se mencionan se deben a otros expertos.

superior como herramienta para promover la inclusión, acortar brechas de desigualdad y, simultáneamente, promover el desarrollo económico” (Encuentro Rankings UNAM, 2012a, pág. 5).

Más adelante, se precisa en el mismo texto:

“En nuestra región existe una tradición universitaria fuerte e identificable en cuyo marco se han originado y desarrollado una gran variedad de universidades y proyectos de educación superior” (Encuentro Rankings UNAM, 2012a, pág. 9).

Con ello, parece confirmarse que lo que se propone, no sólo ante los rankings globales, sino como una orientación general para el desarrollo de las IES, es la recuperación de aquellos aspectos del modelo latinoamericano de universidad que se relacionan con la vocación social de estas instituciones. Por eso, se insiste en recrear una tradición no obstante que pertenece a los albores del siglo XX.²⁰ Ante ello, lo que se reprocha a estos instrumentos, que emergieron como resultado de la globalización, es que no incluyan indicadores que permitan tomar en cuenta esta dimensión.

Con lo anterior queda expuesto una parte del contenido de la postura tradicionalista, que se reduce a proponer, como una alternativa para la mejora de las universidades de AL, el volver a retomar tradiciones que se han modificado paulatinamente a lo largo del siglo pasado.²¹

Es pertinente señalar en este momento que la PT es una forma de interpretar la postura adoptada en la Conferencia regional de Educación Superior celebrada en Cartagena de Indias en 2008 (IESALC-UNESCO, 2008) pero no la única. Es cierto que la Declaración con la que concluyó esa reunión vincula superficialmente las conclusiones de Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, lle-

vada a cabo en 1998, con los principios de la Reforma de Córdoba como orientaciones fundamentales en materia de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal y compromiso con la sociedad.²² Sin embargo, esta asociación parece forzada, ya que se refiere a conceptos que pertenecen a contextos históricos distintos.

Observaciones a esta posición

Una vez que se ha caracterizado la posición tradicionalista, es necesario hacer las siguientes observaciones.

1. En primer lugar, no es clara la propuesta de recrear la tradición universitaria a la que se alude. Hay cuestiones básicas que deben plantearse: ¿Cómo se evaluaría el desempeño de las universidades bajo esta tradición histórica? ¿Se trata de una tradición en la que la formación con orientación social tiene prioridad sobre la investigación? ¿El mejoramiento de las universidades de la región depende del fortalecimiento de su identidad? ¿A qué problemas se alude con el término “identidad”?
2. La poca claridad de estos textos se suma al hecho de que, en ocasiones, parecen expresar un punto de vista ambiguo sobre el rechazo a los rankings globales:

“Tenemos la obligación de integrarnos a los procesos de producción de conocimientos y de formación profesional, desde nuestras realidades nacionales hasta el ámbito internacional. Esto plantea la necesidad de transformarnos de manera continua para entrar en sintonía con los rápidos procesos de cambio que ocurren a nivel global” (Encuentro Rankings UNAM, 2012a, pág. 10).

La integración al ámbito internacional requiere aceptar la realidad de los rankings en su calidad de instrumentos de transparencia y evaluación, a pesar de las deficiencias metodológicas de algunos (Hazelkorn,

²⁰ Para una caracterización de estas tradiciones universitarias, véase (Tünnermann C., 1998) y (Tünnermann C., 2008).

²¹ Para este punto, véase (Arocena & Sutz, 2005) y (Bernasconi A., 2007).

²² Véase (IESALC-UNESCO, 2008, pág. 1).

2011b). Sin embargo, la posición tradicionalista es confusa con respecto al grado en que se les rechaza. Por una parte, recomienda que los organismos, agencias y empresas productoras de ellos se apeguen a los Principios de Berlín, con lo que se suma al amplio consenso que hay en el ámbito internacional en este punto. Pero la PT propone además la inclusión de indicadores que abundan en la formación didáctica de los profesores, reflejando la situación por la que atraviesa AL. Se trata de una iniciativa que distorsionaría la naturaleza global de éstos y su capacidad para establecer comparaciones (Encuentro Rankings UNAM, 2012a, págs. 6-7). De ahí que surja la pregunta: ¿En qué medida esta postura estaría abierta a aceptar rankings que no estuvieran plagados por las limitaciones que se han señalado más arriba?

3. Los rankings globales comparan instituciones que pertenecen a distintas tradiciones universitarias. Pero esto último, diría la PT, tiene la consecuencia de incurrir en una especie de falacia: la de ignorar que el desempeño de una IES es producto de un contexto histórico-cultural determinado. De acuerdo con esta postura, no es válido contrastar y evaluar a universidades que pertenecen a diferentes tradiciones, usando los mismos indicadores. Formulada de esta manera, la PT estaría asumiendo un determinismo cultural extremo sobre las funciones de las universidades. De ser cierta esta tesis, se podría evaluar a cada institución únicamente dentro de los parámetros de su propia tradición, no habiendo forma de hacerlo para el ámbito global; lo que equivale a decir que los únicos rankings metodológicamente aceptables son los que se limitan al ámbito nacional. Planteada así, se trataría de una objeción a los supuestos mismos que fundamentan la metodología de los rankings globales. Se debe subrayar que si se renuncia al supuesto del determinismo cultural extremo adoptado por la crítica anterior, entonces se plantea un problema que debe enfrentar, y eventualmente

resolver, cualquier proyecto que se proponga como una alternativa a la primera generación de rankings globales: ¿cómo comparar el desempeño de IES que tienen funciones y misiones distintas, independientemente de la región a la que pertenecen? Este problema exige una metodología distinta a la que se ha criticado. En la actualidad, existen rankings como los multi-dimensionales que en su fase de factibilidad han proporcionado una respuesta a esta cuestión. En la segunda parte del artículo se hace una breve revisión de algunos de ellos.

4. Desde luego, lo anterior no niega que el contexto lingüístico, económico, histórico y cultural influya en las instituciones en diferentes formas.²³ Los rankings de cualquier tipo deben considerar estos factores, tal como se recomienda en los Principios de Berlín (UNESCO-CEPES, 2006).
5. Cabe señalar que los rankings globales, a pesar de sus deficiencias metodológicas, reflejan en el fondo la situación de la investigación científica en la región, tal como lo observó el Profesor Simon Marginson (Marginson S., 2012). Basta citar el escaso desarrollo de la investigación y el reducido número de universidades de investigación en la región.²⁴ Frente a ello, son pocas IES de AL las que aparecen en estos rankings y su posicionamiento es más bien bajo. En el año 2012, en ARWU sólo aparecen 11 universidades latinoamericanas dentro de las 500 mejores, lo que representa un 2.2%. De éstas, únicamente tres están entre las 200 mejores. El ranking *Times Higher Education* (THE) únicamente incluye tres universidades en las 400 mejores (2.5%) y en SCImago sólo aparecen diez instituciones de la región entre las 400 con mayor producción de artículos científicos.

²³ A este respecto véase (Wittrock, 2008).

²⁴ La producción científica de AL sólo constituye el 4.9% de la mundial (con la metodología de SCImago esta cifra se reduce al 3.9%; además casi no existen verdaderas universidades de este tipo en la región).

6. Es una verdad casi de Perogrullo el buscar la integración al ámbito internacional desde la realidad local. Se trata de un supuesto que debe contemplar cualquier proyecto estratégico y toda metodología para rankings globales. Pero adoptar este principio no equivale a retomar las tradiciones universitarias de antaño, en virtud de que esto no es una condición necesaria ni mucho menos suficiente para insertarse en la globalización. Basta recordar que el modelo latinoamericano de universidad surgió en un contexto por completo ajeno al actual, muy alejado de los parámetros de economías determinadas por el conocimiento.
7. Por ello, es improbable que PT pueda ser la mejor vía para enfrentar, entre otros, retos como los siguientes: la obsolescencia y rigidez de los modelos curriculares, la orientación puramente profesionalizante de los estudios de pregrado,²⁵ el reducido número de académicos de tiempo completo con doctorado y el insuficiente desarrollo del posgrado, particularmente de doctorados en ciencias,²⁶ la falta de mecanismos para el reconocimiento y la transferencia de estudios.²⁷ El volver a la tradición tampoco sería la vía para enfrentar problemas que eran inexistentes a principios del siglo pasado como las limitaciones en insumos como es el caso de la escasez de equipamiento y conectividad para integrar las TIC y la banda ancha a los procesos de aprendizaje; y la falta de acervos bibliográficos físicos y virtuales actualizados, así como de revistas altamente especializadas. Por supuesto, hay logros importantes que se han obtenido en las dos últimas décadas, especialmente en las áreas de cobertura y aseguramiento de la calidad, pero estos tampoco son fruto del modelo de universidad latinoamericano. Sin embargo, existen inves-

tigaciones que intentan desarrollar esta posición, actualizándola al entorno de hoy en día.²⁸

8. La PT tiene la limitación de ser una propuesta exclusivamente para el sector público de ES y es dudoso que forme parte de la posición de las instituciones privadas, las cuales cubren casi el 50% de la matrícula.
9. Por lo que toca a la formación y al aprendizaje mismo, es claro que la contribución de las IES al desarrollo de la región ha sido, y es, la formación del capital humano profesionalmente especializado con que cuenta AL. Por lo que respecta al impacto que éstas tienen en el desarrollo local y regional, éste no es privativo de AL ya que ostensiblemente es una función universitaria que tiene muchas modalidades en varias regiones del mundo.²⁹

Estas observaciones muestran que la PT ante los rankings globales es poco clara, por lo menos en la versión formulada en los textos anteriores. Desde luego, esta postura se debe distinguir de otros enfoques críticos de la globalización como los que se llevan a cabo desde una perspectiva sociológica de la educación superior.³⁰

La segunda parte del artículo aborda algunas de las alternativas a los rankings internacionales que son pertinentes para la realidad de la ES de AL.

2. Alternativas a los rankings globales

La crítica generalizada hacia los rankings globales puso de manifiesto la necesidad de desarrollar alternativas para medir y comparar el desempeño de las IES.³¹ Entre las que se deben considerar como espe-

²⁵ Para una relación de estas limitaciones véase Brunner (2008).

²⁶ Véase (CINDA, 2010) y (Brunner & Ferrada, 2011).

²⁷ Véase Fernández Lamarra (2010).

²⁸ Véase la presentación que hizo el Dr. Ordorika para el Encuentro en <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/?q=node/8>. También (Ordorika I., 2007); además consúltese (Ordorika I., 2007) y (Ordorika & Pusser, 2007).

²⁹ Véase las evaluaciones regionales hechas por la OCDE dentro del programa "Higher Education in City and Regional Development".

³⁰ A este respecto, véase (Marginson & Ordorika, 2010).

³¹ Para una caracterización de estas alternativas, véase (Hazelkorn, 2011b), (Hazelkorn, 2012a), (Hazelkorn, 2012c) y (Harman, 2011).

cialmente relevantes para la región están INFOACES, un proyecto que se origina en AL; U-Map, un instrumento que describe y localiza la diversidad de las instituciones educativas de Europa, cuya metodología tiene el potencial para desarrollar proyectos similares en otras regiones del mundo; U-Multirank, una ranking multidimensional que busca expandirse globalmente; y AHELO-Tuning, un proyecto de la OECD que se propone medir los resultados de aprendizaje alcanzados por las IES a nivel mundial.

Proyectos regionales: MESALC-INFOACES

Desde 2008 la posición tradicionalista propuso como alternativa a los rankings globales el desarrollo de un instrumento de transparencia que diera respuesta a uno de los problemas más básicos que afectan a los sistemas de ES de AL:

“una de las principales carencias de la región en educación superior es la falta de información y ausencia de datos y sistemas estadísticos que permitan el conocimiento necesario y pertinente para establecer comparaciones estandarizadas inter-institucionales, lo que no permite una evaluación pertinente (sic) y competente en relación a otras regiones” (UNESCO-IESALC, 2010).

Para subsanar esta laguna, en la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008 se lanzó la iniciativa para implementar el *Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (MESALC)*³², cuyo fin era desarrollar un sistema de información en línea a partir de bancos de datos³³ unificando los sistemas nacionales de información. Esta propuesta se reiteró en el documento

³² MESALC es abreviatura de Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. El programa se creó en 2007 por UNESCO-IESALC como un sistema de información en línea con el fin de promover la articulación de los sistemas nacionales de información sobre ES en la región. En 2011 el proyecto se asoció a INFOACES.

³³ Véase la sección “Mapa vs. Ranking” en (IESALC-UNESCO, 2010).

oficial de la IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores de 2011. En el mismo documento también se recomendó como una alternativa adicional, llevar a cabo estudios comparativos entre instituciones, una especie de *benchmarking*, sin especificar si su naturaleza debería ser intra o inter-regional (IESALC-UNESCO; IV Encuentro de Redes, 2011b, pág. 9). Hacia 2011 surgió la asociación con *INFOACES* (Carot, 2012), (Carot, 2013), el cual es un proyecto con objetivos, modelo conceptual, principios y metodología propios,³⁴ que de alguna manera sigue un camino inverso a *MESALC*³⁵ ya que busca desarrollar, primero, un sistema básico de indicadores para la educación superior de América Latina, para posteriormente recabar la información correspondiente debidamente estructurada en un marco unificado.

En este proyecto participan 74 IES, entre socias y adscritas, de 18 países latinoamericanos y 5 europeos además de 7 redes y asociaciones representativas del sector. Esto quiere decir que el proyecto tiene suficiente representatividad para fungir como una opción real para identificar la diversidad horizontal o la diversidad de IES que existe en los sistemas de ES de AL en vista de que entre sus objetivos específicos se incluyen los siguientes (Carot, 2013):³⁶

- Definir un sistema básico y estratégico de indicadores para identificar los distintos tipos de IES en AL, utilizando criterios compatibles a los que se están desarrollando en la Unión Europea y en otras regiones.
- Los indicadores tendrán un enfoque holístico y recogerán información de las tres misiones de la universidad (enseñanza, investigación y transferencia-extensión).

³⁴ Véase (Carot, 2013).

³⁵ MESALC busca unificar la información de los sistemas de ES de la región, sin diseñar previamente un sistema de indicadores como el desarrollado por INFOACES, el cual tiene como antecedente U-Map.

³⁶ Entre los expertos internacionales que participan en *INFOACES* se cuentan Francisco Marmolejo, Guy Haug, Jamil Salmi y José-Ginés Mora (Carot, 2013)..

- Definir e implementar un sistema para obtener la información del desempeño institucional. Se aplicará, entre otros mecanismos, un sistema de seguimiento de egresados como herramienta para obtener resultados de la enseñanza de las IES.
- Proporcionar a los distintos grupos de actores (estudiantes y sus familias, gestores universitarios, empleadores, autoridades públicas) información sobre la IES, tal como sus distintos tipos y características básicas.
- Proporcionar a la comunidad internacional información sobre las IES latinoamericanas con criterios compatibles a los de otras regiones, con el objetivo de facilitar el intercambio de estudiantes y la movilidad de graduados.

Este sistema de indicadores es multidimensional ya que incluye las funciones de enseñanza, investigación, transferencia de conocimiento, y extensión. Incluye además indicadores sobre oferta educativa, infraestructura, y la estructura económica y educativa del entorno (Carot, 2013, págs. 32-36). El marco conceptual de *INFOACES* es semejante al de los instrumentos multidimensionales europeos; sin embargo, no contiene una propuesta metodológica para un ranking regional todavía. En nuestra opinión, esto puede indicar que subsiste todavía el prejuicio en contra de las comparaciones inter-regionales y de índole internacional.

Alternativas de tipo global

Las objeciones que se han hecho a los rankings globales no han pasado desapercibidas a las organizaciones que los generan. Se han llevado a cabo ajustes en la metodología pero sin modificar los conceptos básicos hasta ahora.³⁷ Por otro lado, como se mencionó previamente, este tipo de dificultades motivó el desarrollo de alternativas a los rankings globales tradicionales. Entre estos desarrollos recientes se encuentran los rankings multidimensionales como *U-Multirank*; los rankings con una sola dimensión sin indicadores compuestos ni

tabla de posiciones como *SCIImago* (SCIImago Institutions Rankings, 2012); clasificaciones multidimensionales como *U-Map*, las versiones recientes de la clasificación Carnegie, y la evaluación internacional de resultados de aprendizaje *AHELO* por la OCDE (Rauhvargers A., 2013). Además, se cuenta ya con un ranking global de sistemas nacionales de ES (Williams, Rassenfosse de, Jensen, & Marginson, 2012).

Esta generación nueva de instrumentos de transparencia busca superar las objeciones estándar. La relación entre cada punto de la crítica a la metodología adoptada por AL y las alternativas recientes se resume en la Tabla 2.

En la tabla anterior se observa que se han superado las limitaciones que circunscribían los rankings al modelo anglosajón de universidades de investigación al incluir la posibilidad de comparar IES desde diferentes dimensiones. Así mismo, ya no existe la necesidad de usar indicadores compuestos para definir lugares en una tabla de posiciones. Estos avances metodológicos abren nuevas posibilidades para las IES de la región, no tanto para mejorar su posicionamiento, sino sobre todo para obtener elementos de análisis para su mejora.

Rankings globales con múltiples dimensiones

El hilo conductor que guía el desarrollo de estas alternativas (los instrumentos de transparencia multidimensionales) es poder establecer comparaciones sólo entre aquellas instituciones que son, de hecho, genuinamente comparables. En un ranking multidimensional, las comparaciones se hacen con respecto a un conjunto de atributos o dimensiones, que en *U-Multirank* son: 1) la enseñanza y el aprendizaje, 2) la investigación, 3) la transferencia de conocimientos, 4) la internacionalización y el involucramiento regional (Vught van & Ziegele, 2012, pp. 90-91). Cada una de estas dimensiones tiene un conjunto de indicadores que permiten medir los insumos, procesos, resultados e impactos correspondientes.

Por ello, el paso crucial consiste en definir los atributos o dimensiones con relación a los cuales se

³⁷ Para una reseña de estos ajustes, véase (Rauhvargers A., 2013).

Tabla 2. Crítica a los rankings globales y alternativas metodológicas

Crítica estándar adoptada por el sector de ES de AL	Alternativa metodológica para AL
Sesgos hacia un solo modelo de universidad	
Se enfocan en gran medida sólo a instituciones de élite	Desarrollo de perfiles institucionales a partir de clasificaciones y tipologías (U-Map para el caso europeo)
Hacen comparaciones privilegiando la investigación	Se incorporan múltiples dimensiones: enseñanza-aprendizaje, investigación, transferencia de conocimientos, participación en la región, U-Multirank
Se toma en cuenta sólo la investigación en ciencias duras y la medicina	No se cuenta con un avance metodológico de tipo bibliométrico. Desde 2011, QS publica un ranking con las 200 mejores universidades en 30 disciplinas. ⁴⁰
No se consideran la investigación en ciencias sociales y humanidades	Desde 2011, QS publica un ranking con las 200 mejores universidades en 30 disciplinas
No se incluye el aprendizaje de los estudiantes	Evaluación internacional de resultados de aprendizaje por AHELO
Deficiencias puramente metodológicas	
Presentación de resultados en tabla de posiciones	Los resultados se presentan a través de agrupar IES comparables con base en perfiles semejantes (U-Multirank) o bien se muestran en una tabla ordenada a partir de una sola dimensión (SCImago)
Las posiciones se determinan por indicadores compuestos	En U-Multirank y SCImago no hay necesidad de indicadores compuestos
A cada indicador se le asigna un peso arbitrario	En U-Multirank y SCImago no hay necesidad de asignar un peso a los indicadores
Cada posición representa a la institución sin considerar su diversidad interna	En U-Multirank el perfil institucional incluye la diversidad interna de cada IES.
Se incluyen sólo publicaciones registradas en ISI-Thomson Reuters y SciVerse-SCOPUS, en inglés	No se cuenta con un avance metodológico todavía. Éste sería de tipo bibliométrico
Limitaciones con relación a sistemas de ES	
Los rankings globales tradicionales no proporcionan bases para comparar sistemas nacionales de ES	El ranking global U21 compara y ordena sistemas nacionales de ES

Fuentes: (Vught van, y otros, 2010), (Vught van & Ziegele, Multidimensional Ranking, 2012), (Williams, Rassenfosse de, Jensen, & Marginson, 2012).

comparan IES de un mismo tipo o perfil institucional³⁹. Ejemplos posibles de estos últimos serían: universidades comprehensivas con orientación a la enseñanza, universidades dedicadas a la enseñanza de pregrado, universidades orientadas a ciertas ramas del

ejercicio profesional, universidades con escasa investigación, universidades con poca internacionalización, universidades con orientación regional, entre otros.

Por la razón anterior, la función de una clasificación⁴⁰ como U-Map es previa al diseño de un ranking multidimensional, ya que consiste en describir empíricamente las diferencias y semejanzas de las IES de un sistema de ES, es decir mapea su diversidad horizontal,

³⁸ La metodología de QS para su ranking global por disciplinas tiene 4 rubros: reputación entre académicos, opinión entre empleadores, y dos índices de citas que miden productividad e impacto. Persiste el uso de un indicador compuesto con la asignación arbitraria de pesos a los indicadores simples. Por lo tanto, se aplican las objeciones a este enfoque metodológico.

³⁹ Un perfil institucional se define como el conjunto de posiciones que ocupan las dimensiones e indicadores de una clasificación.

⁴⁰ Se sigue el uso de designar como *clasificaciones* a descripciones empíricas de la diversidad institucional (horizontal) de un sistema de ES, a diferencia de las *tipologías*, las cuales son conceptos cuyo uso es describir analíticamente esta diversidad con fines normativos o de regulación de un sistema. Véase (Vught van, y otros, 2010).

a través de los perfiles institucionales correspondientes. Una vez que se cuenta con ello, la función de U-Multirank es realizar comparaciones con relación al desempeño dentro de grupos de universidades con un perfil semejante. En otras palabras, U-Multirank tiene la capacidad de hacer esto último porque parte de perfiles institucionales identificados previamente por U-Map, a través de métodos empíricos como encuestas, e información y procesamiento estadístico.

En esta forma se establece una especie de división del trabajo entre estos dos instrumentos en la cual el papel de una clasificación es conocer las características y el grado de diversidad horizontal de un sistema de ES, en tanto que el rol de U-Multirank es determinar la diversidad vertical de aquellas IES que resulten legítimamente comparables. Esto es posible debido a que tanto U-Map como U-Multirank tienen marcos conceptuales, dimensiones e indicadores en común, o por lo menos compatibles entre sí. Esta función complementaria se traduce en que U-Map hace posible la selección de grupos de instituciones con perfiles semejantes, en tanto que U-Multirank permite escoger los indicadores que determinan un cierto orden entre las universidades comparables. La versatilidad de esta metodología permite un gran número de comparaciones que obedecerían a las necesidades de transparencia por parte de gobiernos, empleadores, estudiantes, u organismos internacionales. Desde luego, este sistema de múltiples comparaciones posibles puede tener cierta complejidad pero en la práctica esta dificultad se ha reducido a través de modos de presentación amigables en línea como las representación con imágenes de rayos de sol (Vught van & Ziegele, 2012). En este momento es pertinente contrastar este procedimiento con el método simple seguido por los rankings globales tradicionales en los que el mayor peso (asignado arbitrariamente) lo tienen los indicadores sobre insumos y desempeño de un solo atributo: la investigación. El costo de una lectura directa de tablas de posiciones es una drástica limitación en transparencia. Sin embargo, el problema real de los instrumentos multidimensionales está en obtener un alcance global.

La extensión de U-Multirank al ámbito global

En la medida en que U-Map y U-Multirank fueron diseñados y puestos en marcha para el contexto europeo, su extensión a otras regiones no es inmediata, no obstante que en la fase piloto de U-Multirank se incluyeron IES de otras regiones, incluidas dos universidades de México y tres de Brasil (Vught van & Ziegele, 2011). La razón de ello es metodológica.

Las dimensiones y los indicadores de ambos instrumentos se determinaron en consulta con todas las partes interesadas: las propias IES, asociaciones y redes de ES, organismos gubernamentales, empleadores, estudiantes y expertos; en este caso todos ellos pertenecientes a países europeos. Por ello, el uso de U-Map y U-Multirank en otros países o regiones requeriría la validación de las definiciones de sus dimensiones e indicadores correspondientes (Vught van, y otros, 2010). Una vez hecho esto, se necesitaría recabar la información local específica. Un ejemplo reciente de cómo un país europeo con algunos rasgos similares a algunos países de AL por lo que toca a cultura y tradiciones educativas como España está aprovechando la alternativa de las múltiples dimensiones a través de un instrumento propio que comparte el marco conceptual de U-Multirank. La Fundación CYD acaba de iniciar un proyecto para un ranking nacional fuertemente vinculado a los europeos pero que contiene además indicadores para medir la situación del mercado laboral de este país. En esta forma, se obtiene información específica local que se puede comparar con los perfiles de las IES de otros países. Esta experiencia podría ser aleccionadora para países latinoamericanos como Chile, Brasil o México.

En la reciente conferencia sobre clasificaciones en Chile⁴¹ se abordó directamente este tema como una agenda para discutir, a partir de las siguientes

⁴¹ La conferencia sobre "Clasificaciones de Instituciones de Educación Superior" se llevó a cabo en Santiago de Chile el 11 de diciembre del 2012, organizada por el Ministerio de Educación de Chile, con la participación del profesor doctor Frank Ziegele del Center for Higher Education, del Dr. Jamil Salmi y del Dr. Alexander McCormick de la Universidad de Indiana y miembro del equipo de trabajo que diseñó la

preguntas planteadas por el Dr. Frank Ziegele:⁴² ¿Cuáles son los objetivos de cada país y de la región por lo que toca a clasificaciones y rankings? ¿Qué se necesita más: una clasificación con fines de transparencia o bien una tipología con el fin de reformar los sistemas de ES? ¿Qué relación se busca tener entre los sistemas nacionales de la región y rankings globales como U-Multirank? Finalmente, ¿cuáles son las dimensiones y los indicadores adecuados para la región? Desde el punto de vista de este artículo, estos son los temas que la región debe definir antes de buscar una inserción en la escena internacional de los rankings.

Conclusiones

Los principales hallazgos sobre las actitudes y alternativas de AL frente a los rankings globales se sintetizan en los siguientes puntos:

1. La posición tradicional adopta una actitud crítica a la metodología de los rankings globales, pero se embarca en la defensa de la identidad y las tradiciones de las universidades de Latinoamérica. Por lo que su aportación real se limita a denunciar los efectos negativos de los rankings globales para las IES de la región.
2. La posición tradicionalista, por otra parte, puede ser un punto de partida para plantear una crítica a la globalización de índole sociológica pero que no pertenece estrictamente a cuestiones de metodología y desarrollo del sector de ES para la región.
3. La posición que rodea el proyecto INFOACES requeriría un pronunciamiento explícito sobre cómo abordar el problema de la diversidad vertical de las IES de la región; así como sobre la pertinencia de llevar a cabo comparaciones internacionales dentro de un enfoque multidimensional.
4. Los rankings multidimensionales, una vez demostrada su factibilidad, han entrado en una

actualización de la clasificación Carnegie. Las presentaciones de la conferencia pueden verse en www.che.de/

⁴² Estas preguntas se hicieron para el caso de Chile, pero se generalizan en este artículo porque involucran a la metodología misma de U-Map y U-Multirank.

etapa en que desarrollan diversas vías para adquirir un carácter verdaderamente global.

Estos últimos instrumentos constituyen alternativas a la primera generación de rankings globales que AL puede aprovechar para impulsar la transparencia y la calidad de sus instituciones y sistemas de ES. Sin embargo, su uso en esta región requiere de un período de estudio e implementación metodológica.

Referencias

- AROCENA, R., & SUTZ, J. (2005). Latin American Universities: From an original revolution to an uncertain transition. *Higher Education*, 50, 573-592.
- BERNASCONI, A. (2007). Is There a Latin American Model of the University? *Comparative Education Review*, 50(1).
- BRUNNER, J. J., & FERRADA, R. (Edits.). (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile, Chile: CINDA.
- CAROT, J. M. (Ed.). (2012). *Sistema Básico de Indicadores para la Educación Superior de América Latina* (<http://www.infoaces.org/metodologia.html> ed.). Editorial Universitat Politècnica de València. Obtenido de <http://www.infoaces.org/metodologia.html>
- CAROT, J. M. (Ed.). (2013). *Hacia un Sistema Integral de Información para la Educación Superior de América Latina*. España: Editorial Universitat Politècnica de València.
- CINDA. (2010). *El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico*. CINDA.
- Encuentro Rankings UNAM. (2012a). *Declaración Final. Las Universidades Latinoamericanas ante los Rankings Internacionales*. Recuperado el 3 de octubre de 2012, de <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/?q=node/8>
- HARMAN, G. (2011). Competitors of Rankings: New Directions in Quality Assurance and Accountability. En J. Shin, R. Toutkoushian, & U. Teichler (Edits.), *University Rankings* (pág. 270). Heidelberg: Springer.
- HAZELKORN, E. (2011b). *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The battle of world-class excellence*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

- HAZELKORN, E. (2012a). Understanding Rankings and the Alternatives: Implications for Higher Education. In S. Bergan, E. Egron-Polak, J. Kohler, L. Purser, & M. Vukasovic (Eds.), *Handbook of Internationalisation of European Higher Education*. Stuttgart: Raabe Verlag.
- HAZELKORN, E. (2012c). European "Transparency Instruments". Driving the Modernization of European Higher Education. In P. Scott, A. Curaj, L. Vlasceanu, & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms*. Springer, forthcoming.
- IESALC-UNESCO. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES-2008)*. Cartagena de Indias.
- IESALC-UNESCO. (2010). *Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (MESALC)*. Recuperado el 5 de mayo de 2013, de www.unesco.org.ve
- IESALC-UNESCO; IV Encuentro de Redes. (2011b). *Posición de América Latina y el Caribe ante los Rankings de la Educación Superior*. IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores. Buenos Aires, Argentina: IESALC-UNESCO.
- IREG. (2011). *IREG Ranking Audit. Purpose, Criteria and Procedure*. Retrieved 2012 йил 11-febrero from www.ireg-observatory.org
- KEHM, B., & STENSAKER, B. (Eds.). (2009). *University Rankings, Diversity and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- LIU, N., & CHENG, Y. (2005). Academic Ranking of World Universities. Methodologies and Problems. *Higher Education in Europe*, 30(2).
- LLOYD, M., ORDORIK, I., & RODRÍGUEZ-GÓMEZ, R. (2011). *Los Rankings Internacionales de Universidades, su impacto, metodología y evolución*. México, D.F.: UNAM.
- MARGINSON, S. (2012). *Global University Rankings: The strategic issues*. Conferencia Magistral.
- MARGINSON, S., & ORDORIK, I. (2010). *Hegemonía en la era del conocimiento*. México, D.F.: UNAM.
- MARGINSON, S., & ORDORIK, I. (2011). El Central Volumen de la Fuerza. En R. Diana, & C. Calhoun, *Knowledge Matters* (págs. 67-129). Columbia University Press.
- ORDORIK, I. (2007). Universidades y globalización: tendencias hegemónicas y construcción de alternativas. *Educación Superior y Sociedad*, 12(1).
- ORDORIK, I., & PUSSE, B. (2007). La Máxima casa de Estudios: Universidad Nacional Autónoma de México as a State-Building University. En P. Altbach, & J. Balán (Eds.). Baltimore, Maryland: The John Hopkins University Press.
- ORDORIK, I., & RODRÍGUEZ-GÓMEZ, R. (2008). *Comentarios al Academic Ranking of World Universities 2008*. UNAM, DGEI. UNAM.
- ORDORIK, I., & RODRÍGUEZ-GÓMEZ, R. (2010). El ranking Times en el mercado del prestigio universitario. (IISUE-UNAM, Ed.) *Perfiles Educativos*, 32(129), 8-29.
- RAUHVARGERS, A. (2011). *Global University Rankings and their Impact*. Brussels, Belgium: EUA.
- RAUHVARGERS, A. (2013). *Global University Rankings and their impact. Report II*. Brussels, Belgium: European University Association.
- SCImago Institutions Rankings. (2012). *SIR World Report 2012. Latin American Supplement*.
- TÜNNERMANN, C. (1998). *La Revolución Universitaria de Córdoba*. México, D.F.: ANUIES.
- TÜNNERMANN, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: CLACSO.
- UNESCO-CEPES. (2006). *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*.
- USHER, A., & SAVINO, M. (2006). *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*. Educational Policy Institute, Toronto, ON.
- VAN DER WENDE. (2008). Rankings and Classifications in Higher Education: A European Perspective. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 49-71). Springer.
- VUGHT VAN, F., & ZIEGELE, F. (Eds.). (2011). *U-Multirank. Final Report*.
- VUGHT VAN, F., & ZIEGELE, F. (Eds.). (2012). *Multi-dimensional Ranking*. Springer.

- VUGHT VAN, F., KAISER, F., FILE, J., GAETHGENS, C., Peter, R., & Westerheijden, D. (2010). *U-Map. The European Classification of Higher Education Insitutions*. Enschede: CHEPS.
- WILLIAMS, R., RASSENFOSSE DE, G., JENSEN, P., & MARGINSON, S. (2012). *U21 Ranking of National*

Higher Education Sustems 2012. Melbourne, Australia: Universitas 21.

- WITTROCK, B. (2008). *The Modern University and Reserach: Traditions and Trajectories*. Stockolm: The Royal Swedish Academy of Sciences.

Diseño de una escala para diagnosticar la internacionalización en los elementos orientadores de los planes de estudio de las carreras de ingeniería

ANDREI N. FÉDOROV¹

Resumen. La inclusión de la dimensión internacional en los planes de estudio se considera como uno de los factores preponderantes para la mejora de la formación universitaria. Sin embargo, la carencia de un marco teórico-práctico contextualizado entorpece la internacionalización de los currícula. El artículo presenta una investigación doctoral que coadyuva con la solución de esta disyuntiva. Se aporta una breve sistematización teórica relativa al principio curricular de internacionalización y se describe el proceso de elaboración de un instrumento para diagnosticar la internacionalización de los planes de estudio de las carreras de ingeniería. También se exponen los resultados de la aplicación piloto de este instrumento en la Licenciatura en Ingeniería Agrícola y Bachillerato en Ingeniería en Biotecnología del Instituto Tecnológico de Costa Rica. El artículo puede ser útil para los docentes, directores de escuelas, coordinadores de programas, asesores y miembros de las comisiones curriculares, entre otros involucrados en la enseñanza, desarrollo y gestión curricular de las carreras universitarias.

Palabras clave. Internacionalización, educación superior, enseñanza de ingeniería, curriculum, plan de estudios, Instituto Tecnológico de Costa Rica.

1 Introducción. Hasta hace apenas unas cuantas décadas, contadas quizá con los dedos de una sola mano, la formación universitaria en los países como el nuestro, se guiaba predominantemente por el principio de la pertinencia local. No obstante, la espectacular aceleración del desarrollo científico – tecnológico, político – económico y socio – cultural de la humanidad, iniciada en la segunda mitad del siglo pasado, sacó a la luz del día el fenómeno de la globalización, el cual alcanzó los rincones más recónditos del planeta y puso en evidencia que la educa-

¹ Asesor en el Centro de Desarrollo Académico del Tecnológico de Costa Rica.

ción basada meramente en la pertinencia local ya no responde a las realidades y perspectivas del contexto contemporáneo. Esta mundialización² invoca y otorga un papel central a la educación, la cual no sólo tiene que enseñar a vivir en este mundo, donde lo local y lo global interactúan intensamente, sino además debe asumir un gran protagonismo para ayudar a comprenderla, manejarla y transformarla, en aras de alcanzar un mayor bienestar para los pueblos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura declaró que las respuestas de la educación superior en un mundo que se transforma, deben guiarse no sólo por los criterios que definen su funcionamiento a nivel local y nacional, sino también a nivel regional e internacional (UNESCO, 1998). Así la inclusión de una dimensión internacional en todos los quehaceres académicos, mejor conocida como la internacionalización³ ó simplemente i18n⁴, se perfiló como uno de los factores que determinan la pertinencia y, por ende, inciden potentemente en la calidad de la educación terciaria.

Es evidente que la i18n, en lo que respecta al ámbito educativo, no es algo inédito, sino es una cualidad intrínseca a la naturaleza del conocimiento y de la cultura. No obstante, la globalización reavivó la internacionalización, adscrita a la vida universitaria desde sus albores, y la convirtió en brújula que marca el camino para la reforma académica y curricular (Gacel-Ávila, 2000; García, 2005). El razonamiento que explica tal situación está claro: si los problemas de nuestra sociedad han dejado de ser locales y nacionales y se han convertido en globales, entonces, ¿no necesitáramos de un curriculum internacionalizado para

lidiar con estas nuevas imperativas y no quedarnos atrás? (Ruiz, 2001). Se enfatiza que la incorporación apropiada de la dimensión internacional, intercultural y global en el diseño y gestión de los currícula es un aspecto crítico y una tarea que debe ser asumida con responsabilidad por todas las universidades alrededor del globo (Nguyen & Pudlowski, 2006; Vohra, Kasuba & Vohra, 2006). De esta manera la reforma del currículo se posiciona como la respuesta generada desde la educación superior para la construcción de capacidades entre los individuos, profesionales y ciudadanos que viven un presente y buscan la inclusión en un mundo globalizado, sin perder su identidad local (ASCUN, 2007; CONARE, 2006; IAU, 2000; Knight, 2004; Lozeco, Micheloud & Morano, 2005; Muñoz, 2005; OEA, 2004; Ruiz, 2001; Takagi, 2008; UNESCO, 2009).

Las carreras que preparan a los graduados para formar parte de un gremio profesional, como el de ingenieros, que carga con una altísima responsabilidad social y trasciende las fronteras, se encuentran frente a una tarea de gran envergadura académica y humana. La Federación Mundial de las Organizaciones de Ingenieros declara que “para contribuir a la solución de muchos de los problemas regionales es menester formar especialistas en la cantidad requerida, con estándares de calidad internacional y con estrategias curriculares que favorezcan la pertinencia local y regional de sus conocimientos” (WFEO, 2010, p. 2). Las Conferencias Internacionales de Educación en Ingeniería toman el pulso del impacto que ejerce la globalización sobre la enseñanza de la ingeniería y enfatizan los aspectos como la adecuación de los currícula para una práctica profesional a escala global, la integración de las lenguas y culturas extranjeras en los planes de estudio, la certificación internacional de la calidad de las carreras, entre otros temas (OEA, 2004). “Los estudiantes de ingeniería aptos para ejercer la profesión en el 2020 y más allá de esta data, deben estar preparados para vivir y trabajar como ciudadanos globales. Es una exigencia muy alta, pero posible de alcanzar” (Vest, 2005, p. 166).

² La palabra mundialización se utiliza como sinónimo de globalización.

³ Una de las definiciones más actualizadas y divulgadas de la i18n reza lo siguiente: “La internacionalización a nivel nacional, sectorial e institucional, consiste en un proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en los propósitos, funciones y entrega de la educación postsecundaria” (Knight, 2004).

⁴ I18n: forma abreviada de representar el término internacionalización, refiriéndose a la respectiva inicial, la cantidad de letras intermedias (18) y la letra final.

Dado que las cualidades de los graduados dependen mucho de los planes de estudio (PE)⁵ que ellos han seguido en su formación profesional, se subraya que la enseñanza de la ingeniería necesita contar con los currícula que no sean simples recetarios, sino que enfoquen cómo aprender, cómo aplicar lo que se aprende en los nuevos contextos internacionales e interculturales, cómo responder a los cambios venideros en la profesión generados por la propagación de la globalización en todas sus dimensiones (NAE, 2005). En correspondencia con la omnipresencia de la mundialización, queda claro que la internacionalización debe penetrar, de forma pertinente, en todos los aspectos y elementos de los planes de estudio, por lo cual, esta i18n debe ser asumida como un principio curricular (Van der Wende, 1996).

Alrededor del orbe existen múltiples aproximaciones al tema del diseño e internacionalización de los planes de estudio (Nguyen & Pudlowski, 2006). Aunque un curriculum de ingeniería hasta cierto grado responde a un esquema general, derivado de los lineamientos de distintos niveles: desde el institucional y nacional hasta el regional y global, es de esperar que cada institución, facultad y escuela definan su propia agenda de internacionalización de los PE (Carroll-Boegh & Takagi, 2006). La dirección en que se internacionaliza el curriculum de una determinada carrera varía dependiendo de los factores como el objeto de estudio, la historia, la cultura, el perfil, las políticas, los intereses, las normativas regulatorias, las oportunidades, la iniciativa individual, las prioridades, las finanzas y otras posibilidades de cada departamento académico. Se puede decir que la i18n de los

PE no es un conjunto de buenas prácticas claramente establecido, sino es un constructo en desarrollo, adaptable a las circunstancias de cada carrera e institución (Bell, 2004; Nilsson, 2000). Por lo tanto el resultado de la internacionalización de un determinado currículum siempre será único e irrepetible. Todo esto condiciona que la tarea de introducir sosteniblemente la dimensión internacional, intercultural y global en los planes de estudio, se convierta, para una determinada universidad, en un gran rompecabezas.

Según una encuesta realizada en 2008 en el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR o TEC) entre sus académicos y directivos, a la internacionalización de los planes de estudio se le debe otorgar un alto grado de importancia. Cabe anotar que esta opinión se sintoniza con las valoraciones de la i18n plasmadas en el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal, el modelo académico, las políticas y planes vigentes en la institución (CONARE, 2005; ITCR, 2003 y 2010). No obstante, la misma encuesta muestra que existe una disonancia significativa entre el reconocimiento de la alta importancia de internacionalización de los currícula y un bajo nivel de su avance real en la institución (Fedorov, 2012a). Esta inconsistencia se repite en un sinnúmero de otras universidades, afectando negativamente la calidad de los programas de estudio (Altbach & Knight, 2006; Huisman, 2007; Kehm & Teichler, 2007). Dicha contradicción en gran parte se explica por la carencia de una base teórico-práctica de internacionalización en general, y de la i18n de los planes de estudio en particular. Se señalan los problemas como los siguientes: a) dudas alrededor de la conceptualización de este fenómeno; b) desconocimiento de sus dimensiones, manifestaciones y tendencias de implementación; c) insuficiencia de los elementos y mecanismos que permitan la incorporación, monitorización, evaluación y el mejoramiento de los procesos y productos relativos a la dimensión internacional de los currícula universitarios. Toda esta imprecisión conceptual e importantes lagunas instrumentales truncan el proceso y limitan la actuación correspondiente de los académicos.

⁵ Plan de estudios ó PE es un documento curricular que contiene la previsión y ordenamiento detallado y metódico del ámbito académico y administrativo de una carrera universitaria. Incluye una serie de componentes, definidos en correspondencia con las regulaciones internas de cada institución y de los órganos competentes a nivel nacional y regional. Se aclara que en muchos países latinoamericanos las universidades estatales gozan de plena autonomía, lo que les faculta a diseñar sus propios PE. Los términos el curriculum y el plan de estudios frecuentemente se usan de manera intercambiable.

cos a cargo del desarrollo curricular de las carreras. Se comenta que “en muchas universidades las reformas de internacionalización han fracasado porque la gente subestima la complejidad de los asuntos involucrados” (Bond, 2006, p. 6).

Así se evidencia que la efectiva inclusión de la dimensión internacional en los programas universitarios en mucho depende de los esfuerzos y avances que tenga la investigación educativa para llenar los vacíos en la esfera teórico-metodológica de la i18n de los planes de estudio. Una de las iniciativas que abren camino en este sentido se presenta por medio de este artículo. A continuación se exponen algunos de los aspectos más relevantes de una pesquisa titulada *Elaboración de un instrumento para la valoración de la internacionalización de los planes de estudio de las carreras de ingeniería del ITCR*, que pretende contribuir con la conceptualización, operacionalización y diagnóstico de la i18n en los currícula de las carreras de ingeniería (Fedorov, 2012b). Este trabajo se llevó a cabo en el Centro de Desarrollo Académico del Tecnológico de Costa Rica, en el marco de un programa doctoral en Intervención Educativa, ofrecido por la Universidad de Valencia y cursado por un autor.

2 Objetivos. En coherencia con la problemática que enfrentan las comisiones curriculares, directores de carreras, asesores académicos, profesores y otros miembros de la comunidad universitaria a la hora de internacionalizar el plan de estudios de una carrera de ingeniería, se definen los objetivos del trabajo investigativo. El objetivo general es congruente con el título del estudio, instituye su principal tarea y llama a diseñar y validar una lista de valoración para el diagnóstico de la internacionalización de los elementos orientadores de los planes de estudio de las carreras de ingeniería del TEC. Este objetivo principal se concretiza en los siguientes objetivos específicos: 1) Conceptualizar el principio curricular de internacionalización de los planes de estudio de las carreras de ingeniería; 2) Sustentar empíricamente la conceptualización del principio curricular de internacionalización de los planes de estudio de las carreras de

ingeniería del TEC; 3) Finalizar el diseño de la lista de valoración para el diagnóstico de la internacionalización de los elementos orientadores en los planes de estudio de las carreras de ingeniería del TEC; 4) Realizar la validación del instrumento para el diagnóstico de la internacionalización de los elementos orientadores de los planes de estudio de las carreras de ingeniería; 5) Efectuar una prueba piloto del instrumento para el diagnóstico de la internacionalización.

3 Metodología. Para caracterizar brevemente la metodología de la investigación se especifican sus rasgos principales. En este sentido se constata que el presente trabajo se sitúa en el dominio de la investigación educativa y evaluativa, específicamente en el área de la innovación y desarrollo curricular en la enseñanza superior. El enfoque que se asume es fundamentalmente cuantitativo, mientras que la organización del trabajo es no experimental. Según la previsión del alcance, se puntualiza que en la fase inicial el estudio posee un carácter exploratorio, pero en las fases consiguientes el mismo se torna más descriptivo, ya que el énfasis se traslada hacia la búsqueda y especificación de las características del fenómeno de la i18n de los planes de estudio de las carreras universitarias de ingeniería en el Instituto Tecnológico de Costa Rica.

3.1 Constructo y dimensiones. El trabajo investigativo se centra en un constructo o macrocomponente denominado Internacionalización de los elementos orientadores de los planes de estudio de las ingenierías del TEC. Dicho constructo se presenta como un sistema de pautas incluidas en el diseño curricular de una carrera, con miras a propiciar su protagonismo internacional y establecer las condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen las competencias para desempeñarse exitosamente como personas, ciudadanos y profesionales en los escenarios donde lo local se entremezcla con lo global.

Operacionalmente hablando, el constructo se representa por medio de tres dimensiones, señaladas como la internacionalización de la conceptualización de la carrera, la internacionalización del perfil académico profesional del graduado y la internacionaliza-

ción del diploma. Desde la perspectiva instrumental, las dimensiones del constructo subyacen las tres principales subescalas de los cuestionarios utilizados en el estudio. Por su lado, estas tres dimensiones del constructo poseen un carácter categórico y se concretizan a través de un conjunto de enunciados, ítems o variables más simples. Además, la investigación considera un factor modulador, relacionado con la estructuración de los currícula en el ITCR. La Figura 1 muestra la interrelación de las dimensiones y variables dentro

del constructo establecido como objeto de estudio de la presente investigación.

3.2 Fases. El abordaje del objeto de la investigación se realiza por fases que se ven en la Figura 2. Ahí también se observa que el estudio se concibe como continuación de un trabajo previo, en el cual se perfiló la estructura general del futuro instrumento para la valoración de la i18n en los planes de estudio de las carreras de ingeniería (Fedorov, 2009).

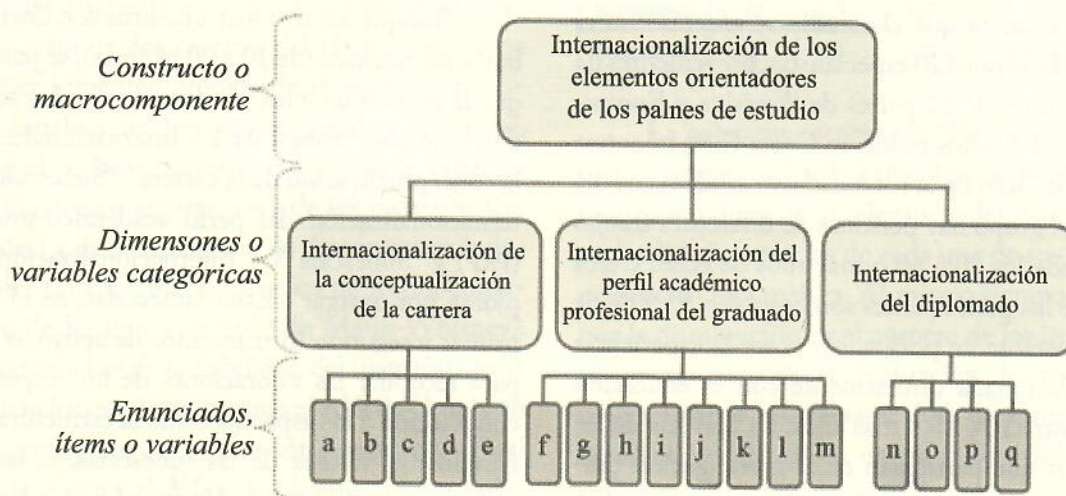


Figura 1. Estructura del objeto de estudio. Las letras del alfabeto que aparecen en los recuadros, ubicados en la parte inferior de la figura, representan determinados enunciados o ítems. Fuente: elaboración propia.

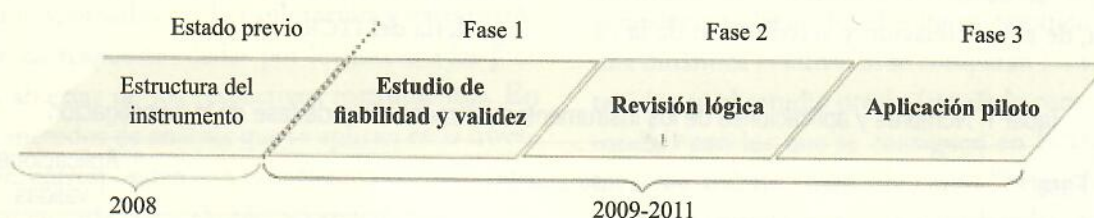


Figura 2. Fases de la investigación. Fuente: elaboración propia.

En la Fase 1, desarrollada durante el 2009, se define un conjunto de ítems que muestran calidades necesarias para tomarlos como indicadores de la inclusión de la dimensión internacional en los elementos constitutivos de los currícula, y se obtiene el borrador de la Escala diagnóstica de internacionalización en los elementos orientadores de los planes de estudio de

las carreras de ingeniería (EDIPE). Seguidamente, en la Fase 2, llevada a cabo en el 2010, se procede con la revisión lógica del borrador de la EDIPE. Se enfoca en la valoración de la claridad del instrumento y la comprobación de su ajuste al contexto de la institución donde será utilizado. Así se obtiene la versión piloto de la EDIPE. En la Fase 3, que finaliza en 2011, se prueba

el desempeño de la EDIPE en su campo de acción. Esta aplicación piloto sirve tanto para verificar los parámetros del desempeño técnico del instrumento, como para determinar el avance de la i18n de los planes de estudio de dos carreras de ingeniería del TEC: de la Licenciatura en Ingeniería Agrícola y del Bachillerato en Ingeniería Biotecnológica.

3.3 Grupos de estudio. Cada una de las fases investigativas implica la participación de un grupo de sujetos. La conformación de grupos varía y se ajusta a los objetivos específicos de cada etapa. En términos generales, se anota que el estudio se efectúa con el apoyo brindado por 120 especialistas, provenientes de 60 instituciones de 21 países de América y Europa. Casi la mitad de ellos reside en Costa Rica, mientras que cerca del 30% de la totalidad son académicos del ITCR. En el grupo hay personas de diferentes franjas etarias, desde los 30 a 60 o más años de edad. Cerca del 60% de los participantes son hombres. El 90% de los jueces ostenta un posgrado y posee la experiencia laboral, relacionada directamente con la educación superior, entre 10 y 40 o más años. La mayoría de los especialistas que participan en la investigación desempeña sus principales labores en una universidad. Aproximadamente un tercio de ellos son docentes e investigadores, otro tercio ocupan puestos directivos de alto y mediano rango y el resto son miembros de los equipos de desarrollo académico, asesoramiento curricular, de autoevaluación y acreditación de la ca-

lidad universitaria. Todos los participantes declaran tener gran interés por el tema de la internacionalización de la educación superior.

3.4 Instrumentos y recogida de datos. En el presente trabajo el aspecto instrumental se posiciona como el centro de atención. Acorde con las fases (Figura 2) por las que la investigación transcurre hacia su objetivo general, se cuenta con tres instrumentos: uno por cada etapa. La Tabla 1 indica los nombres y la cantidad de aplicaciones válidas de los instrumentos utilizados en las fases sucesivas del estudio.

Aunque los tres instrumentos son documentos bastante extensos (de 10 a 20 páginas), se puede decir que la esencia de ellos se concentra en los apartados denominados "Subescala 1 – Internacionalización de la conceptualización de la carrera", "Subescala 2 – Internacionalización del perfil académico-profesional (PAP) y "Subescala 3 – Internacionalización del diploma por otorgar". Estas subescalas, en el caso del primer y segundo instrumentos de apoyo, se utilizan para recopilar las valoraciones de los respondientes con relación a los aspectos como la estructura, la confiabilidad y validez de las subescalas, la relevancia, suficiencia y claridad de los ítems de los borradores que anticipan la EDIPE. En el caso del instrumento aplicado en la Fase 3, estas subescalas permiten realizar la valoración de la internacionalización de los elementos orientadores de los PE de dos carreras de ingeniería del ITCR.

Tabla 1. Nombres y aplicaciones de los instrumentos utilizados en cada fase de la investigación

Fase	Instrumento	Aplicaciones válidas
1	1 ^{er} instrumento de apoyo: "Escala valorativa para el diagnóstico de la i18n de PE de los programas universitarios de ingeniería: Valoración de jueces, 2 ^a ronda".	108
2	2 ^o instrumento de apoyo: "Escala valorativa para diagnosticar la i18n de los elementos orientadores de los PE de las carreras de ingeniería: Versión para la revisión lógica por parte de expertos, 3 ^a Ronda".	15
3	"Escala diagnóstica de i18n en los elementos orientadores de los PE de las carreras de ingeniería (EDIPE): Versión piloto".	24

Finalmente se quiere especificar que todos los instrumentos, al igual que los demás pormenores relativos a la base conceptual, metodología, resultados y conclusiones del estudio, pueden ser consultados en la disertación completa (Fedorov, 2012b), disponible a través de la Internet.

3.5 Métodos de análisis de datos. En la investigación se emplea un vasto espectro de métodos analíticos. Los datos numéricos relativos al mejoramiento de la relevancia, suficiencia, claridad y estructura del instrumento, asimismo la información cuantitativa derivada del diagnóstico piloto de la i18n de los planes de estudio de dos carreras del ITCR, se someten a los procedimientos propios de la estadística descriptiva (análisis de frecuencias, tendencia central, variabilidad y distribución), multivariada (análisis de conglomerados jerárquicos y de los componentes principales) y de comparación de dos muestras independientes (que incluye las pruebas de Kolmogorov-Smirnov, de Rangos y de la U de Mann-Whitney). Para la estimación de la fiabilidad del instrumento se aprovechan los estadísticos como el Alfa de Cronbach (α_{Cr}), el coeficiente de Correlación Elemento – Total Corregida (r_{CETC}) y el Alfa si se elimina el ítem. Además, la presentación y ordenamiento de los datos en forma de gráficos y tablas, facilita el proceso analítico. Los análisis cuantitativos, que predominan en el trabajo, cuando es necesario se complementan con los cualitativos, basados en la exploración y categorización de las respuestas dadas por los jueces a las preguntas abiertas de los respectivos instrumentos. En fin, los métodos de análisis que se aplican en la investigación, corresponden con el enfoque y las metas por alcanzar en cada fase y el objetivo general del estudio.

4 Resultados. Considerando que el estudio se realizó en tres etapas claramente definidas, los resultados se presentan siguiendo esta misma secuencia de investigación. Así, algunos de los resultados más significativos de la Fase 1, dedicada al mejoramiento de la fiabilidad y validez del instrumento, se ejemplifican por medio de la Tabla 2 y Gráficos 1 y 2. En la Tabla 2 se pone de relieve la dinámica de los indicadores de

la relevancia, suficiencia, claridad y consistencia interna del instrumento que se diseña.

Tabla 2. Indicadores de mejora del diseño del instrumento

	Cantidad de ítems		Promedio de las medias de relevancia		Alfa de Cronbach	
	1ª ronda	2ª ronda	1ª ronda	2ª ronda	1ª ronda	2ª ronda
Instrumento total	49	33	3,23	3,44	0,836	0,823
Subescala 1	11	10	3,24	3,40	0,853	0,821
Subescala 2	29	14	3,23	3,54	0,942	0,895
Subescala 3	9	9	3,22	3,39	0,713	0,755

La columna encabezada “Promedio de las medias de relevancia” de la Tabla 2 permite observar que tanto los índices de la relevancia del instrumento en su totalidad, como los de cada una de sus subescalas, evidencian una mejora. Al mismo tiempo se observa que la disminución en el número de los ítems (la cual es un producto de la depuración del instrumento) prácticamente no afecta el Alfa de Cronbach. Este estadístico se ubica en un nivel aceptable para este tipo de escalas ($0,8 < \alpha_{Cr} < 0,9$), lo que se toma como un indicador positivo de la confiabilidad de las mismas.

Por otro lado, los Gráficos de barras de error 1 y 2, que identifican la media y la variabilidad (95% IC⁶) de las valoraciones relativas a la suficiencia y claridad de los ítems, también muestran una dinámica positiva. Si se comparan los valores obtenidos en el estudio previo (señalado como “Primera ronda”) con los que se consiguen en la 1ª etapa del presente trabajo (marcada como “Segunda ronda”), entonces se nota que ambas cualidades demuestran un incremento, el cual, sin ser necesariamente significativo desde el punto de vista estadístico (como sucede en el caso del Gráfico 1), siempre tiende hacia el incremento en la valoración de estas cualidades ligadas a la validez del instrumento.

⁶ IC – intervalo de confianza.

el desempeño de la EDIPE en su campo de acción. Esta aplicación piloto sirve tanto para verificar los parámetros del desempeño técnico del instrumento, como para determinar el avance de la i18n de los planes de estudio de dos carreras de ingeniería del TEC: de la Licenciatura en Ingeniería Agrícola y del Bachillerato en Ingeniería Biotecnológica.

3.3 Grupos de estudio. Cada una de las fases investigativas implica la participación de un grupo de sujetos. La conformación de grupos varía y se ajusta a los objetivos específicos de cada etapa. En términos generales, se anota que el estudio se efectúa con el apoyo brindado por 120 especialistas, provenientes de 60 instituciones de 21 países de América y Europa. Casi la mitad de ellos reside en Costa Rica, mientras que cerca del 30% de la totalidad son académicos del ITCR. En el grupo hay personas de diferentes franjas etarias, desde los 30 a 60 o más años de edad. Cerca del 60% de los participantes son hombres. El 90% de los jueces ostenta un posgrado y posee la experiencia laboral, relacionada directamente con la educación superior, entre 10 y 40 o más años. La mayoría de los especialistas que participan en la investigación desempeña sus principales labores en una universidad. Aproximadamente un tercio de ellos son docentes e investigadores, otro tercio ocupan puestos directivos de alto y mediano rango y el resto son miembros de los equipos de desarrollo académico, asesoramiento curricular, de autoevaluación y acreditación de la ca-

lidad universitaria. Todos los participantes declaran tener gran interés por el tema de la internacionalización de la educación superior.

3.4 Instrumentos y recogida de datos. En el presente trabajo el aspecto instrumental se posiciona como el centro de atención. Acorde con las fases (Figura 2) por las que la investigación transcurre hacia su objetivo general, se cuenta con tres instrumentos: uno por cada etapa. La Tabla 1 indica los nombres y la cantidad de aplicaciones válidas de los instrumentos utilizados en las fases sucesivas del estudio.

Aunque los tres instrumentos son documentos bastante extensos (de 10 a 20 páginas), se puede decir que la esencia de ellos se concentra en los apartados denominados "Subescala 1 – Internacionalización de la conceptualización de la carrera", "Subescala 2 – Internacionalización del perfil académico-profesional (PAP) y "Subescala 3 – Internacionalización del diploma por otorgar". Estas subescalas, en el caso del primer y segundo instrumentos de apoyo, se utilizan para recopilar las valoraciones de los respondientes con relación a los aspectos como la estructura, la confiabilidad y validez de las subescalas, la relevancia, suficiencia y claridad de los ítems de los borradores que anticipan la EDIPE. En el caso del instrumento aplicado en la Fase 3, estas subescalas permiten realizar la valoración de la internacionalización de los elementos orientadores de los PE de dos carreras de ingeniería del ITCR.

Tabla 1. Nombres y aplicaciones de los instrumentos utilizados en cada fase de la investigación

Fase	Instrumento	Aplicaciones válidas
1	1º instrumento de apoyo: "Escala valorativa para el diagnóstico de la i18n de PE de los programas universitarios de ingeniería: Valoración de jueces, 2ª ronda".	108
2	2º instrumento de apoyo: "Escala valorativa para diagnosticar la i18n de los elementos orientadores de los PE de las carreras de ingeniería: Versión para la revisión lógica por parte de expertos, 3ª Ronda".	15
3	"Escala diagnóstica de i18n en los elementos orientadores de los PE de las carreras de ingeniería (EDIPE): Versión piloto".	24

Finalmente se quiere especificar que todos los instrumentos, al igual que los demás pormenores relativos a la base conceptual, metodología, resultados y conclusiones del estudio, pueden ser consultados en la disertación completa (Fedorov, 2012b), disponible a través de la Internet.

3.5 Métodos de análisis de datos. En la investigación se emplea un vasto espectro de métodos analíticos. Los datos numéricos relativos al mejoramiento de la relevancia, suficiencia, claridad y estructura del instrumento, asimismo la información cuantitativa derivada del diagnóstico piloto de la i18n de los planes de estudio de dos carreras del ITCR, se someten a los procedimientos propios de la estadística descriptiva (análisis de frecuencias, tendencia central, variabilidad y distribución), multivariada (análisis de conglomerados jerárquicos y de los componentes principales) y de comparación de dos muestras independientes (que incluye las pruebas de Kolmogorov-Smirnov, de Rangos y de la U de Mann-Whitney). Para la estimación de la fiabilidad del instrumento se aprovechan los estadísticos como el Alfa de Cronbach (α_C), el coeficiente de Correlación Elemento – Total Corregida (r_{CETC}) y el Alfa si se elimina el ítem. Además, la presentación y ordenamiento de los datos en forma de gráficos y tablas, facilita el proceso analítico. Los análisis cuantitativos, que predominan en el trabajo, cuando es necesario se complementan con los cualitativos, basados en la exploración y categorización de las respuestas dadas por los jueces a las preguntas abiertas de los respectivos instrumentos. En fin, los métodos de análisis que se aplican en la investigación, corresponden con el enfoque y las metas por alcanzar en cada fase y el objetivo general del estudio.

4 Resultados. Considerando que el estudio se realizó en tres etapas claramente definidas, los resultados se presentan siguiendo esta misma secuencia de investigación. Así, algunos de los resultados más significativos de la Fase 1, dedicada al mejoramiento de la fiabilidad y validez del instrumento, se ejemplifican por medio de la Tabla 2 y Gráficos 1 y 2. En la Tabla 2 se pone de relieve la dinámica de los indicadores de

la relevancia, suficiencia, claridad y consistencia interna del instrumento que se diseña.

Tabla 2. Indicadores de mejora del diseño del instrumento

	Cantidad de ítems		Promedio de las medias de relevancia		Alfa de Cronbach	
	1ª ronda	2ª ronda	1ª ronda	2ª ronda	1ª ronda	2ª ronda
Instrumento total	49	33	3,23	3,44	0,836	0,823
Subescala 1	11	10	3,24	3,40	0,853	0,821
Subescala 2	29	14	3,23	3,54	0,942	0,895
Subescala 3	9	9	3,22	3,39	0,713	0,755

La columna encabezada “Promedio de las medias de relevancia” de la Tabla 2 permite observar que tanto los índices de la relevancia del instrumento en su totalidad, como los de cada una de sus subescalas, evidencian una mejora. Al mismo tiempo se observa que la disminución en el número de los ítems (la cual es un producto de la depuración del instrumento) prácticamente no afecta el Alfa de Cronbach. Este estadístico se ubica en un nivel aceptable para este tipo de escalas ($0,8 < \alpha_C < 0,9$), lo que se toma como un indicador positivo de la confiabilidad de las mismas.

Por otro lado, los Gráficos de barras de error 1 y 2, que identifican la media y la variabilidad (95% IC⁶) de las valoraciones relativas a la suficiencia y claridad de los ítems, también muestran una dinámica positiva. Si se comparan los valores obtenidos en el estudio previo (señalado como “Primera ronda”) con los que se consiguen en la 1ª etapa del presente trabajo (marcada como “Segunda ronda”), entonces se nota que ambas cualidades demuestran un incremento, el cual, sin ser necesariamente significativo desde el punto de vista estadístico (como sucede en el caso del Gráfico 1), siempre tiende hacia el incremento en la valoración de estas cualidades ligadas a la validez del instrumento.

⁶ IC – intervalo de confianza.

Finalmente se quiere especificar que todos los instrumentos, al igual que los demás pormenores relativos a la base conceptual, metodología, resultados y conclusiones del estudio, pueden ser consultados en la disertación completa (Fedorov, 2012b), disponible a través de la Internet.

3.5 Métodos de análisis de datos. En la investigación se emplea un vasto espectro de métodos analíticos. Los datos numéricos relativos al mejoramiento de la relevancia, suficiencia, claridad y estructura del instrumento, asimismo la información cuantitativa derivada del diagnóstico piloto de la i18n de los planes de estudio de dos carreras del ITCR, se someten a los procedimientos propios de la estadística descriptiva (análisis de frecuencias, tendencia central, variabilidad y distribución), multivariada (análisis de conglomerados jerárquicos y de los componentes principales) y de comparación de dos muestras independientes (que incluye las pruebas de Kolmogorov-Smirnov, de Rangos y de la U de Mann-Whitney). Para la estimación de la fiabilidad del instrumento se aprovechan los estadísticos como el Alfa de Cronbach (α_{Cr}), el coeficiente de Correlación Elemento – Total Corregida (r_{CETC}) y el Alfa si se elimina el ítem. Además, la presentación y ordenamiento de los datos en forma de gráficos y tablas, facilita el proceso analítico. Los análisis cuantitativos, que predominan en el trabajo, cuando es necesario se complementan con los cualitativos, basados en la exploración y categorización de las respuestas dadas por los jueces a las preguntas abiertas de los respectivos instrumentos. En fin, los métodos de análisis que se aplican en la investigación, corresponden con el enfoque y las metas por alcanzar en cada fase y el objetivo general del estudio.

4 Resultados. Considerando que el estudio se realizó en tres etapas claramente definidas, los resultados se presentan siguiendo esta misma secuencia de investigación. Así, algunos de los resultados más significativos de la Fase 1, dedicada al mejoramiento de la fiabilidad y validez del instrumento, se ejemplifican por medio de la Tabla 2 y Gráficos 1 y 2. En la Tabla 2 se pone de relieve la dinámica de los indicadores de

la relevancia, suficiencia, claridad y consistencia interna del instrumento que se diseña.

Tabla 2. Indicadores de mejora del diseño del instrumento

	Cantidad de ítems		Promedio de las medias de relevancia		Alfa de Cronbach	
	1ª ronda	2ª ronda	1ª ronda	2ª ronda	1ª ronda	2ª ronda
Instrumento total	49	33	3,23	3,44	0,836	0,823
Subescala 1	11	10	3,24	3,40	0,853	0,821
Subescala 2	29	14	3,23	3,54	0,942	0,895
Subescala 3	9	9	3,22	3,39	0,713	0,755

La columna encabezada “Promedio de las medias de relevancia” de la Tabla 2 permite observar que tanto los índices de la relevancia del instrumento en su totalidad, como los de cada una de sus subescalas, evidencian una mejora. Al mismo tiempo se observa que la disminución en el número de los ítems (la cual es un producto de la depuración del instrumento) prácticamente no afecta el Alfa de Cronbach. Este estadístico se ubica en un nivel aceptable para este tipo de escalas ($0,8 < \alpha_{Cr} < 0,9$), lo que se toma como un indicador positivo de la confiabilidad de las mismas.

Por otro lado, los Gráficos de barras de error 1 y 2, que identifican la media y la variabilidad (95% IC⁶) de las valoraciones relativas a la suficiencia y claridad de los ítems, también muestran una dinámica positiva. Si se comparan los valores obtenidos en el estudio previo (señalado como “Primera ronda”) con los que se consiguen en la 1ª etapa del presente trabajo (marcada como “Segunda ronda”), entonces se nota que ambas cualidades demuestran un incremento, el cual, sin ser necesariamente significativo desde el punto de vista estadístico (como sucede en el caso del Gráfico 1), siempre tiende hacia el incremento en la valoración de estas cualidades ligadas a la validez del instrumento.

⁶ IC – intervalo de confianza.

Gráfico 1. Suficiencia de la Subescala 2, valorada en dos rondas sucesivas.

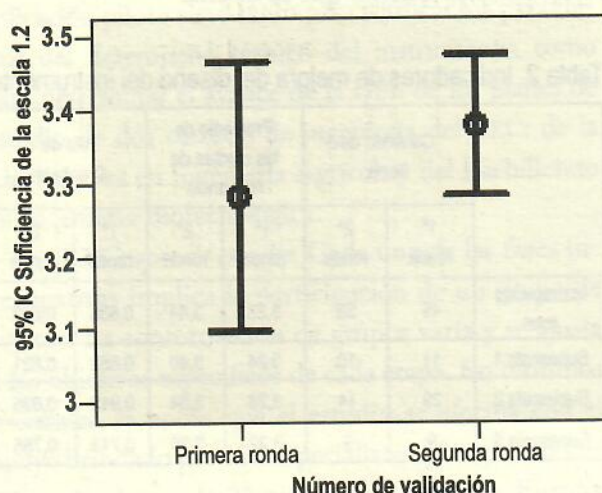
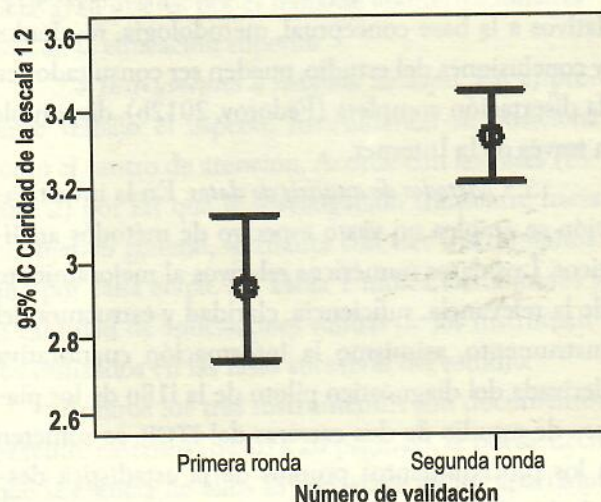


Gráfico 3. Claridad de la subescala 2, valorada en dos rondas sucesivas.



Integrando los indicadores obtenidos en la primera fase para cada uno de los ítems de las tres subescalas del instrumento, se construye una tabla general donde se transcriben las valoraciones cuantitativas y

cualitativas más relevantes y se anota una serie de recomendaciones para la depuración. Un fragmento de esta tabla, relativo a uno de los ítems (Nº 11) de la Subescala 1, se presenta por medio de la Figura 3.

# de ítem	Enunciado	Media de la relevancia ($\mu_r = 3,4$)	Suma de % válido <i>Nada y Poco</i>	Etapas y coef. de 1ª conglomeración	Comunalidades	Mayor carga factorial (sin rotar)	Correlación ítem-total corregida	Alfa si se elimina el ítem ($\alpha_{r-1} = 0,821$)	Número anotaciones	Síntesis de estadísticos y anotaciones más relevantes	Recomendaciones para la depuración
11	El nombre de la carrera favorece su identificación y comparabilidad a nivel internacional.	3.56	6.5	6ª / 181	0.40	0.6	0.1	0.840	1	<p>Este ítem ha sido conservado durante la primera depuración (Nº 17, 1ª versión). 3º mayor % de opiniones favorables. 2ª media más alta. Notable concordancia de opiniones. 2ª comunalidad más baja de la subescala. CETC es el más bajo del instrumento. Coeficiente alfa si se elimina es crítico. Carga ordinaria para Factor 2 sin y con rotación. Se distancia del resto de ítems en el gráfico del ACP sin rotar. Forma cluster (con Nº 12, 16, 17) en la 6ª etapa. Forma cluster con el 41 42 y 44 de la subescala 1.3 antes que con los ítems de de su propia subescala. No hay anotaciones para mejora, pero tiene una opinión positiva.</p>	<p>11.1 Dada la importancia del ítem, su meritorio historial de la 1ª ronda de valoración y altos índices de relevancia, se recomienda conservar el enunciado.</p> <p>11.2 No obstante, también se debe tomar en cuenta los indicadores mediocres de relación del ítem con el resto de los elementos de la subescala 1.1 y su tendencia de agrupamiento con algunos de los enunciados de la subescala 1.3 del <i>Diploma por otorgar</i>.</p> <p>11.3 Por lo tanto se recomienda revisar la conveniencia de trasladar el ítem a la subescala 1.3.</p>

Figura 3. Fragmento de una tabla con las valoraciones y sugerencias para la depuración de uno de los ítems de la Subescala 1. Fuente: elaboración propia.

Las sugerencias para la depuración, incluidas en la tabla, se usan para obtener el producto de la Fase 1, consistente en el borrador de la versión piloto de la "Escala valorativa para diagnosticar la internacionalización de los elementos orientadores de los

planes de estudio de las carreras de ingeniería". Este documento incluye 22 ítems seleccionados en calidad de indicadores de la i18n. La Figura 4 representa un fragmento de una subescala de este borrador.

Subescala 3 Internacionalización del diploma y de las certificaciones por otorgar					
Enunciados	Valoración del aplicador				
	En desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Registro de evidencias: anote los números de páginas y párrafos donde se encuentra la información que le permite hacer la valoración de cada anunciado	No se aplica
				Nº de página	Nº de párrafo
3.3.B1. La denominación de la especialidad* en ingeniería que tiene la carrera y se anota en el diploma, es comprensible a nivel internacional.					
3.3.B2. El grado académico que se otorga al finalizar la carrera e indica el diploma, es congruente con las escalas de grados que se (bachillerato universitario ó					

Figura 4. Fragmento del borrador de la versión piloto del instrumento, obtenido al final de la Fase 1.

Fuente: elaboración propia.

El siguiente paso del trabajo – la Fase 2, conocida como la revisión lógica, se enfoca en la valoración de la pertinencia, claridad y concisión del borrador de la EDIPE, obtenido al final de la Fase 1. En esta etapa, con el apoyo brindado por los expertos del ITCR, se recopilan casi 160 observaciones que, por lo general, apuntan hacia los aspectos del formato, de la gramática, léxica y semántica de los contenidos. Casi el 75% de estas anotaciones responde a los objetivos de la fase y se usa para mejorar y ajustar el borrador del instrumento. Como resultado de la revisión lógica se obtiene la versión piloto de la EDIPE, conformada por 20 ítems valorativos, que resulta ser más clara, cómoda, ajustada al contexto y, a la vez, más válida y confiable.

Finalmente, los resultados de la Fase 3, donde se realiza la primera aplicación de la EDIPE en el campo, se analizan desde dos perspectivas: a) los asuntos atinentes al diseño del instrumento y b) los relativos al diagnóstico de la idoneidad de un par de planes de estudio del TEC. En lo que se refiere a los aspectos del diseño de la escala, esta fase arroja algunos datos importantes, que se observan en la Tabla 3 y Gráfico 3.

Tabla 3. Fiabilidad de las subescalas de la versión piloto de la EDIPE

	Subescalas		
	1ª – Conceptualización de la carrera	2ª – Perfil académico - profesional	3ª – Diploma por otorgar
Número de ítems	7	8	5
Alfa de Cronbach	0,719	0,720	0,758
Promedio de r_{CETC}	0,438	0,486	0,561

La Tabla 3 muestra que las tres subescalas, a pesar de contener un número reducido de ítems, alcanzan niveles aceptables del Alfa de Cronbach ($0,7 < \alpha_{Cr} < 0,8$) y del promedio de los Coeficientes Correlación Elemento – Total Corregida ($0,4 < r_{CETC} < 0,6$). Esto evidencia que la EDIPE posee una consistencia razonable. No obstante, en la Fase 3 también se revelan algunas oportunidades para mejorar aun más ciertos elementos del instrumento. Así, por ejemplo, en la Subescala 2 se detectan tres ítems con el r_{CETC} relativamente bajo, lo cual obliga a realizar un cuida-

doso ajuste en este sentido. Además, en la Subescala 3 se localiza otro trío de ítems que no pueden ser apli-

cados en el contexto real del ITCR, por lo que éstos se excluyen de la versión definitiva del instrumento.

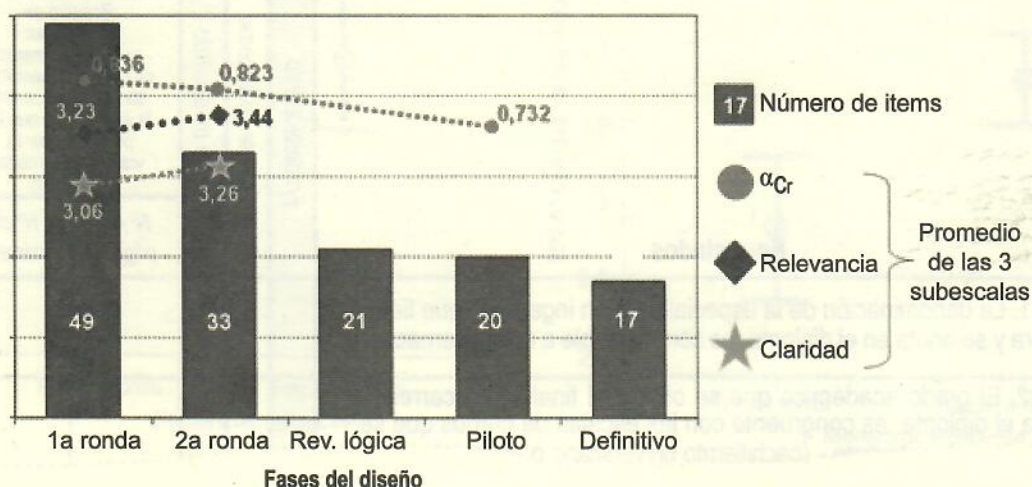


Gráfico 3. Evolución de las cualidades técnicas del instrumento.

El Gráfico 3 no se limita sólo a los resultados de la Fase 3, sino muestra la evolución de las cualidades técnicas de la EDIPE a través de todo el proceso del diseño, iniciando con el estudio previo (señalado como "1ª ronda"), pasando por las tres etapas de la presente investigación (marcadas como "2ª ronda", "Rev. lógica" y "Piloto") y finalizando con la versión definitiva de la escala.

Las barras verticales del Gráfico 3 representan la cantidad de ítems o indicadores de internacionalización que conforma la EDIPE. Se ve que en el transcurso del proceso de diseño su número se reduce, dejando al final prácticamente un tercio de la cantidad inicial. También se observa que los valores del principal indicador de la confiabilidad del instrumento (Alfa de Cronbach) se mantienen en un nivel apropiado ($0,7 < \alpha_{Cr} < 0,8$). Además se nota un mejoramiento de los índices de la relevancia y de la claridad. Todo esto certifica que la escala obtenida al final de la investigación cuenta con las cualidades técnicas adecuadas.

Por otro lado, la Fase 3 también aporta resultados relativos al diagnóstico de la internacionalización en los elementos orientadores de los currícula de dos carreras del ITCR: de la Licenciatura en Inge-

niería Agrícola (IA) y del Bachillerato⁷ en Ingeniería en Biotecnología (IB). La síntesis de la información recopilada en este sentido se acomoda en formato tabular para facilitar su valoración y comparación. Así, en relación con cada indicador de i18n, para cada carrera por separado, se recopilan los estadísticos más relevantes, se interpretan los hallazgos y se anota el resultado del diagnóstico. Esto se ejemplifica por medio de la Figura 5.

De este modo, el diagnóstico derivado de la aplicación de la Subescala 1, conformada por 7 ítems, evidencia que la internacionalización de los elementos de conceptualización de los planes de estudio llega a un nivel estadísticamente similar ($\alpha = 0,05$) entre ambas carreras. Al mismo tiempo, este nivel se caracteriza como parcial y heterogéneo, ya que se detecta más avance en algunos aspectos que en otros. Por ejemplo, se observa que la inclusión de la dimensión internacional es notable en los elementos como "Justificación", "Valores" y "Objeto de estudio". No

⁷ Una licenciatura es una carrera de 150 a 180 créditos, típicamente de 10 semestres de duración, que culmina con un trabajo final de graduación tipo tesis o un proyecto integral de diseño en ingeniería. Un bachillerato posee de 120 a 144 créditos, cursados durante 8 semestres. Un crédito equivale a 45 horas de trabajo del estudiante.

# de ítem	Enunciado	Carrera	Moda	Media asesores	Media todos	% en desacuerdo	% totalmente de acuerdo	Rango promedio	Síntesis de estadísticos y anotaciones más relevantes	Resultado de diagnóstico
3.1.B1	La misión de la carrera incorpora una dimensión internacional que enriquece su identidad.	IA	2	1,75	1,92	25,0	16,7	3,46	Moda intermedia, medias generales "asesores" y "todos": 4ª y 6ª más bajas, respectivamente, rango promedio IA: 3º más bajo, 3º menor % general de valoraciones favorables 8ª de 14 IA+IB / 5ª de 7 IA.	Pocos indicios de que la dimensión internacional se incorpora en la misión de la IA y enriquece su identidad. La única señal tiene que ser con la contribución con el "desarrollo integral del país", lo cual, por inferencia, sucede en el contexto de una región y un mundo globalizado
		IB	1	1,63	1,58	58,3	16,7	3,17	La moda general más baja, medias generales "asesores" y "todos" 3ª y 2ª más bajas, respectivamente, rango promedio IB: 2º más bajo, 2º mayor % general de valoraciones desfavorables.	Muy pocos indicios de incorporación de la dimensión internacional en la misión de la IB, para enriquecer la identidad de la carrera. Quizás solo la idea de asociar la misión con la "contribución al desarrollo socioeconómico del país" es la

Figura 5. Fragmento de una tabla con la síntesis de resultados relativos al ítem "Misión", incluido en la Subescala 1. Fuente: elaboración propia.

obstante, el avance es menor en relación con los componentes como "Visión", "Misión", "Entes" y "Políticas" (ver Tabla 4 en el Anexo).

El diagnóstico obtenido por medio de la Subescala 2, que incluye 8 ítems relacionados con el perfil académico-profesional, muestra un nivel aceptable de i18n de las dos carreras. En general, se aprecia un poco más de avance en la internacionalización del PAP de la Ingeniería Agrícola (con la excepción de los indicadores denominados "Inglés" y "Normas"). Sin embargo, en este sentido entre la IA e IB se registran sólo dos diferencias significativas ($\alpha = 0,05$): son aquellas que conciernen a los ítems de "Implicaciones" y "Agencias".

Mientras tanto, el diagnóstico producido a partir de la aplicación de la Subescala 3, que se encarga del diploma por otorgar y tiene sólo 2 indicadores, constata un nivel satisfactorio de inclusión de la dimensión internacional en el título y grado de las

carreras de IA e IB, sin diferencias estadísticamente significativas ($\alpha = 0,05$) entre ellas.

El Gráfico 4 compendia resultados del diagnóstico de i18n de los elementos orientadores de los PE de ambas carreras. En el Gráfico 4 se ve que la i18n de los elementos curriculares de mayor rango, como la conceptualización, el perfil académico-profesional y el diploma de dos carreras de ingeniería del ITCR, muestra un nivel notorio. Este nivel, en términos numéricos (en una escala de 1 a 3), se ubica entre 2,04 y 2,47. También se observa que el componente del plan de estudios donde se avanza más en la incorporación de la dimensión internacional es el perfil del graduado. Mientras que la conceptualización de la carrera es la parte del curriculum que tiene un menor avance en este sentido. En general se puede afirmar que la internacionalización de los currícula de la IA e IB del TEC ya inició, muestra un avance tangible, el cual, sin embargo, aún es parcial y heterogéneo.

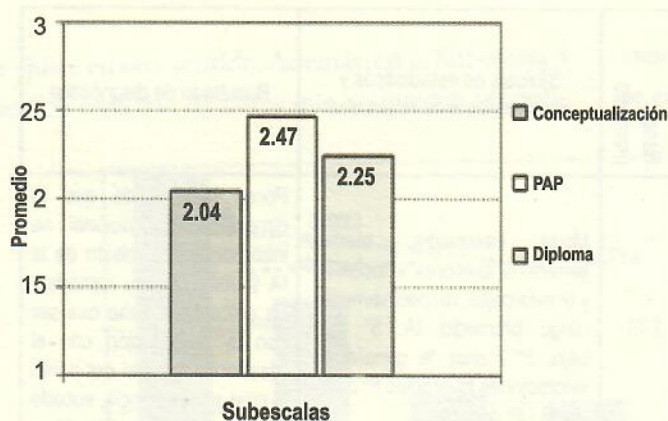


Gráfico 4. Promedio general de i18n por subescala.

5 Conclusiones. Las conclusiones del trabajo realizado se presentan siguiendo el orden de sus respectivos objetivos. El primer objetivo específico se orienta hacia la conceptualización de la internacionalización de los planes de estudio de las carreras de ingeniería. El logro de este objetivo se materializa en el capítulo de la disertación titulado “Internacionalización de los planes de estudio de ingeniería” (Fedorov, 2012b). Se establece que la i18n de los currícula es un fenómeno complejo y sistémico, relativo a la búsqueda de una mayor pertinencia y calidad de la formación profesional en el contexto de la mundialización. Se define que la i18n de los planes de estudio es un proceso de desarrollo académico, impulsado por la integración de una dimensión internacional en todos los componentes curriculares (por lo que se le otorga el rango de un principio curricular), con miras a establecer las condiciones necesarias para que una carrera universitaria tenga un protagonismo internacional y para que sus estudiantes desarrollen las competencias para desempeñarse apropiadamente como personas, ciudadanos y profesionales en los escenarios donde lo local y lo global interactúan intensamente. También se especifica que la i18n de los PE no es un conjunto de buenas prácticas claramente delimitadas, sino es un constructo abierto, dinámico, ajustable a las condiciones y necesidades de cada institución y programa.

El segundo objetivo específico llama a hacer aportes empíricos para sustentar la conceptualización del principio curricular de i18n de los PE de las carre-

ras de ingeniería del TEC. Todas las fases de la investigación aportan para el alcance de esta meta. En este sentido, en primer lugar, se adopta la idea de que las dimensiones del constructo de i18n de los currícula son congruentes con la estructura de los PE. Además, se obtiene un conjunto de 17 indicadores, agrupados en 3 variables categóricas relativas a los elementos orientadores de los planes de estudio de las ingenierías del ITCR (ver Tabla 4 del Anexo). Así, en la caracterización de la variable “Conceptualización de la carrera” se cuenta con 7 indicadores referentes a la misión, visión, valores, justificación y objeto de estudio. En la variable asociada con el perfil académico-profesional se perfilan 8 indicadores relativos a los atributos laborales específicos de un ingeniero, uso de recursos a escala global y competencias blandas de índole intercultural. Finalmente, en la variable del diploma se establecen 2 indicadores que atienden la i18n del título y del grado académico.

En relación con el tercer objetivo específico, que exige concluir el diseño de la EDIPE, se concluye que esta meta también se alcanza. Se obtiene un instrumento con las cualidades técnicas aceptables, que pasa a formar parte del bagaje metodológico de los académicos, involucrados en el diseño, impartición y gestión de las carreras del TEC. Así, al finalizar las tres etapas del estudio, se obtiene la versión definitiva de la EDIPE, cuya esencia se plasma en un conjunto de 17 indicadores de i18n de los elementos orientadores de los currícula de las ingenierías del TEC (ver la Tabla 4 del Anexo). El documento consta de 15 páginas y su aplicación demanda cerca de una hora. La estructura del instrumento obtenido se presenta por medio de la Figura 6.

El cuarto objetivo específico es de carácter empírico-instrumental y llama a realizar la validación del instrumento para el diagnóstico de la i18n de los elementos orientadores de los PE de las carreras de ingeniería. Esta validación se atiende paulatina y conjuntamente con los asuntos atinentes al segundo y tercer objetivo. En las fases 1 y 2, con el apoyo de los expertos en la materia, se valida la estructura y los

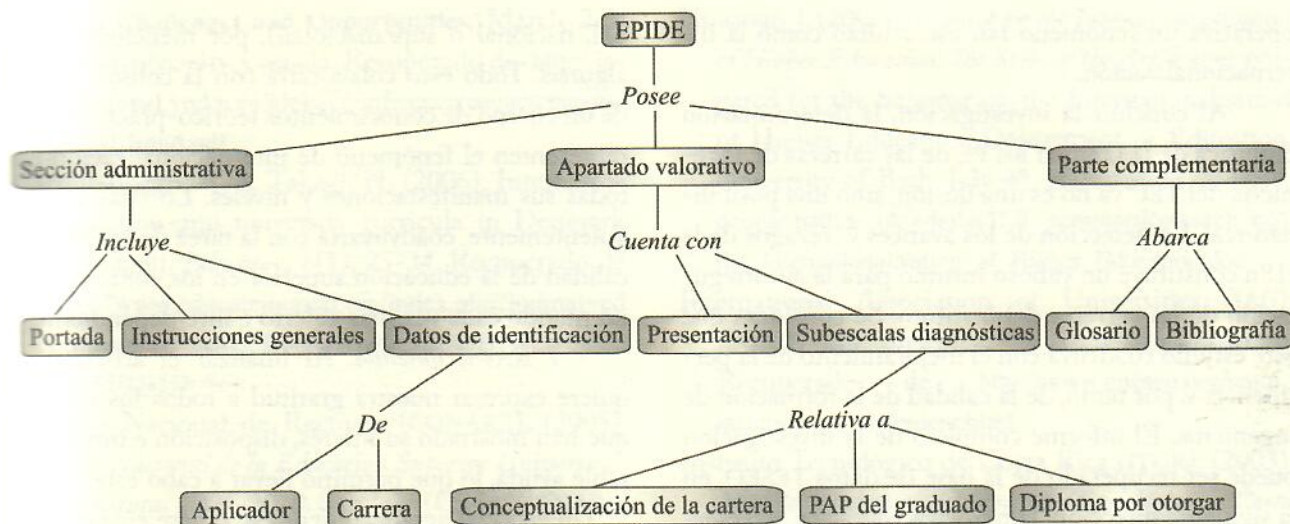


Figura 6. Estructura de la versión definitiva de la EDIPE. Fuente: elaboración propia.

contenidos de la escala. En la Fase 3 el instrumento se valida en el campo, aplicándolo para diagnosticar la i18n de los elementos orientadores de los planes de estudio de dos carreras de ingeniería del ITCR. Como resultado, se llega a confirmar que la EDIPE cumple con los criterios de consistencia y validez. Se especifica que la fiabilidad de las tres subescalas, expresada en términos del coeficiente Alfa de Cronbach, es aceptable ($0,7 < \alpha_{Cr} < 0,8$).

El quinto y último objetivo específico tiene que ver con la aplicación piloto de la EDIPE para diagnosticar la situación con la inclusión de la dimensión internacional en los elementos constitutivos de los currícula de la Ingeniería Agrícola e Ingeniería en Biotecnología del TEC. El objetivo se atiende en la Fase 3 del estudio. Esta aplicación revela que la i18n de los planes de estudio de la IA e IB ya empezó y muestra algunos avances tangibles. Al mismo tiempo se detecta que estos avances son parciales, heterogéneos (respecto a distintos criterios aplicados) y, a veces, apenas palpables. Se diagnostica que el nivel notorio de avance de la i18n tiene que ver con la definición de los objetos de estudio, los valores que declaran las carreras y ciertos rasgos de sus PAP (como, por ejemplo, el uso de inglés y de las normas

internacionales en la materia ambiental, de seguridad y de calidad). Por otro lado, un nivel menor de i18n se manifiesta en las declaraciones de la misión, visión y en algunos aspectos de la justificación de estas carreras. También se detecta poco contraste en la i18n de los currícula de la IA e IB. La diferencia estadísticamente significativa ($\alpha = 0,05$) se da sólo en la i18n de dos indicadores propios del PAP y denominados “Implicaciones” y “Agencias” (ver Tabla 4 del Anexo).

Finalmente, en relación con el objetivo general de la investigación, el cual, en coherencia con las demandas de la época, se apunta hacia la realización del diseño y validación de una lista de valoración para el diagnóstico de la i18n de los elementos orientadores de los PE de las carreras de ingeniería del ITCR, se concluye que esta meta se alcanza exitosamente. La contribución más tangible que se hace en este sentido consiste en la obtención de la versión definitiva de la EDIPE. Se considera que el instrumento diseñado posee un valor inmediato y concreto, dado que permite determinar los avances del TEC en la i18n de sus planes de estudio. A parte de esto, el trabajo realizado también posee un valor general y a mediano plazo, porque sirve como un punto de partida para trazar nuevas líneas de investigación y abordar de manera

operativa un fenómeno tan escurridizo como la internacionalización.

Al concluir la investigación, la determinación empírica de la i18n en los PE de las carreras de ingeniería del TEC ya no es una ilusión, sino una posibilidad real. La detección de los avances y rezagos de la i18n constituye un valioso insumo para la autorregulación de las carreras del instituto. Se considera que este estudio coadyuva con el mejoramiento de la pertinencia y, por tanto, de la calidad de la formación de ingenieros. El informe completo de la investigación puede ser recuperado de la base de datos TESEO, en la siguiente dirección: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=32734>

6 Limitaciones y perspectivas. Se considera que los resultados de un proyecto como este, que conceptualiza y brinda herramientas prácticas para la incorporación de la dimensión internacional en los currícula, allana el camino de la docencia universitaria hacia la mejora de la pertinencia y calidad en el contexto donde lo local, sin dejar de ser importante, entra en interacción con lo internacional y global. Sin embargo, no se debe perder de vista las limitaciones de una pesquisa, las cuales son naturales y se derivan de sus objetivos y alcances. En relación con las limitaciones de la presente investigación, se nota que su objeto de estudio se enfoca en un sólo grupo de elementos curriculares de un determinado tipo de carreras del ITCR. Además existen restricciones relativas a la metodología del trabajo: se ve que la validación final y la prueba piloto se circunscriben a un número reducido de aplicadores y carreras. No obstante, estas y otras limitantes del proyecto se ven como estímulos e insumos para los estudios consiguientes. Algunas de las posibles líneas que pueden ser derivadas del presente trabajo tienen que ver con la i18n de los componentes operativos de los PE, la i18n de otro tipo de programas (que no sean de ingeniería y de nivel de grado), la i18n del ciclo completo de la gestión curricular que abarca insumos, procesos, productos y contexto de las carreras universitarias, la i18n en otros niveles de los sistemas educativos (institucio-

nal, nacional o supranacional), por mencionar sólo algunas. Todo esto colaboraría con la consolidación de un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos que representen el fenómeno de internacionalización en todas sus manifestaciones y niveles. Lo cual, consiguientemente, coadyuvaría con la tarea de mejorar la calidad de la educación superior en los contextos de un mundo cada vez más abierto e interdependiente.

7 Reconocimientos. Al finalizar el artículo, se quiere expresar nuestra gratitud a todos los colegas que han mostrado su interés, disposición e inmensurable ayuda, lo que permitió llevar a cabo este trabajo. Un especial agradecimiento se quiere enviar a los profesores del programa de Intervención Educativa de la Universidad de Valencia, los directores de la tesis (Dr. José González y Dr. Jesús Jornet), los lectores y los expertos evaluadores. También se agradece el apoyo brindado por la Escuela de Educación Técnica, el Centro de Desarrollo Académico y el Programa de Becas del ITCR. A todos ¡Muchas gracias!

Referencias bibliográficas

- Altbach, P. & Knight, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles educativos*, 28(112), 13-39.
- Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). (2007). *Internacionalización del currículo*. CXIX Consejo Nacional de Rectores. Universidad del Cauca, Popayán (Colombia). Recuperado de <http://www.ascun.org.co>
- Bell, M. (2004). *Internationalising the higher education curriculum – Do academics agree?* Ponencia presentada en la HERDSA Conference Transforming Knowledge into Wisdom: Holistic Approaches to Teaching and Learning, July 4-7, Miri, Sarawak (Malaysia). Recuperado de <http://www.herdsa.org.au/conference2004/Contributions/RPapers/P036-jt.pdf>
- Bond, S. (2006). *Transforming the Culture of Learning: Evoking the International Dimension in Canadian University Curriculum*. Paper presented at Internationalizing Canada's Universities: Prac-

- tices, **Challenges and Opportunities**. March 2-3, York University, Canada. Recuperado de <http://international.yorku.ca/global/conference/canada/papers/Sheryl-Bond.pdf>
- Carroll-Boegh, A. & Takagi, H. (2006). Internationalization and university curricula in Denmark and Japan. *Educate*, 6(1), 25-34. Recuperado de <http://www.educatejournal.org/index.php?journal=educate&page=article&op=view&path%5B%5D=88&path%5B%5D=86>
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2005). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2006-2010*. San José (C.R.): CONARE.
- Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2006). *Hacia un modelo educativo para elevar la calidad de la educación costarricense: una propuesta de políticas, estrategias y acciones*. San José (C. R.): UNED.
- Fedorov, A. (2009). Diseño de una lista de valoración de la internacionalización de los planes de estudio de las carreras de ingeniería. En *Memorias 7th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology*. San Cristóbal del Táchira (Venezuela): LACCEL.
- Fedorov, A. (2012a). Dimensión internacional en los currículos de una universidad pública costarricense: Contribución de un panelista convertida en un ensayo. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior CAES*, 3(1), 19-32.
- Fedorov, A. (2012b). *Elaboración de un instrumento para la valoración de la internacionalización de los planes de estudio de las carreras de ingeniería del ITCR* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, España). Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=32734>
- Gacel-Ávila, J. (2000). *La internacionalización de las universidades mexicanas: Políticas y estrategias institucionales*. Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones. México: ANUIES.
- García, C. (2005). Complejidades de la globalización e internacionalización de la educación superior: Interrogantes para América Latina. *Cuadernos del CENDES*, 22(58), 1-22. Recuperado de <http://www.cendes-ucv.edu.ve/pdfs/58,1%20g.guadilla.pdf>
- Huisman, J. (2007). *Research on the Internationalisation of Higher Education: The State of the Art*. Paper prepared for the Seminar on the Internationalisation of Higher Education, Department of Education, University of Bath, July 4th. Recuperado de http://people.bath.ac.uk/edpjb/INT_seminar/Research_on_the_Internationalisation_of_Higher_Education.doc
- International Association of Universities (IAU). (2000). *IAU Statement on Internationalization*. Recuperado de http://www.unesco.org/iau/p_statements/i_statement.html
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR). (2003). *Modelo Académico del Instituto Tecnológico de Costa Rica*. Cartago (C.R.): Autor.
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR). (2010). *Plan Anual Operativo del TEC para 2010*. Cartago (C.R.): Autor.
- Kehm, B. & Teichler, U. (2007, Fall/Winter). Research on Internationalisation in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 260-273. Recuperado de la base de datos SAGE Journals Online.
- Knight, J. (2004). *Internationalization of Higher Education: Practices and Priorities*. International Association of Universities. Recuperado de http://www.unesco.org/iau/internationalization/i_survey.html
- Lozeco, C.; Micheloud, O. y Morano, D. (2005). *Proyecto estratégico de reforma curricular de la ingeniería argentina*. Consejo Federal de Decanos de Ingeniería. Recuperado de http://www.confedi.org.ar/component?option=com_docman/task/doc_view/gid,78/
- Muñoz, L. (2005). El referente de la internacionalización y sus inherencias para la educación superior pública. *Educación*, 29(2), 11-33.
- National Academy of Engineering (NAE). (2005). *Educating the engineer of 2020: adapting engineering education to the new century*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nguyen, D. & Pudlowski, Z. (2006). The Design and Standardisation of Engineering Curricula in the Context of Globalisation. *Global Journal of Engineering Education*, 10(2), 129-140.

- Nilsson, B. (2000). *Internationalising the curriculum*. Web Site of the Swedish National Agency for Higher Education. Recuperado de http://www.hsv.se/download/18.539a949110f3d5914ec800088370/paper_bengt_nilsson.pdf
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2004). *Iniciativa Hemisférica Ingeniería para las Américas*. Lima (Perú): Autor. Recuperado de <http://www.oest.oas.org/engineering/ingles/documentos/reference/REMCYT-I-INF2-ESP.pdf>
- Ruiz, A. (2001). *La Educación Superior en Costa Rica: Tendencias y retos en un nuevo escenario histórico*. San José (Costa Rica): Editorial de la Universidad de Costa Rica, CONARE.
- Takagi, H. (2008). *Internationalisation of undergraduate curricula: The gap between the idea and practice*. University of London. Recuperado de <http://www.ioe.ac.uk/calendar/Cttes/CONFERENCE/43%20Takagi%20final.doc>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (Julio, 2009). Comunicado. *Conferencia Mundial sobre Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>
- Van der Wende, M. (1996). Internationalising the Curriculum in Higher Education. In *OECD Documents: Internationalisation of Higher Education*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OECD, pp. 35-90.
- Vest, C. (2005). Educating Engineers for 2020 and Beyond. En National Academy of Engineering (NAE), *Educating the engineer of 2020: adapting engineering education to the new century* (pp. 160-169). Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Vohra, P.; Kasuba, R. & Vohra, D. (2006). Preparing Engineers for a Global Workforce through Curricular Reform. *Global Journal of Engineering Education*, 10(2), 141-148.
- World Federation of Engineering Organizations (WFEO). (2010). *Conclusiones del 8° Congreso Mundial de Educación en Ingeniería*. Buenos Aires (Argentina). Recuperado de http://www.asibei.org/documentos/CONCLUSIONES_FIDS_8WCE.pdf

9 Anexo

Tabla 4. Listado de indicadores que conforman la versión definitiva de la EDIPE

Identificación abreviada	Enunciado del ítem
Subescala 1 - Internacionalización de la conceptualización de la carrera	
Misión	1.1 La misión de la carrera incorpora una dimensión internacional que enriquece su identidad.
Visión	1.2 La visión expresa la vinculación de la carrera con el contexto internacional.
Valores	1.3 El plan de estudios enuncia una serie de valores universales (por ejemplo: paz, libertad, respeto por la dignidad humana, solidaridad, tolerancia, democracia) que la carrera asume como guía ética de sus quehaceres académico-administrativos.
Justificación	1.4 La justificación expone argumentos prácticos concretos que asientan la carrera en el contexto donde lo local interactúa con lo global.
Políticas	1.5 La justificación contiene la descripción de referentes institucionales (políticas, planes u otros) que respaldan la internacionalización de la carrera.
Entes	1.6 La justificación incluye citas de los entes* internacionales, competentes en la formación de ingenieros, las cuales apoyan la vinculación de la carrera con el contexto donde lo global interactúa con lo local.
Objeto	1.7 El objeto de estudio de la carrera está definido acorde con la conceptualización de la ingeniería* (y de su rama particular), aceptada internacionalmente.
Subescala 2 - Internacionalización del perfil académico profesional (PAP) del graduado de la carrera	
Implicaciones	2.1 El PAP indica que el graduado es conciente de las implicaciones, que se generan en su ámbito laboral por una creciente interacción entre lo local y lo global.
TIC	2.2 El PAP enuncia que el graduado de la carrera emplea las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para ampliar sus quehaceres a escala internacional.
Inglés	2.3 El PAP establece que el graduado de la carrera usa oportunamente el inglés (oral y escrito) en sus quehaceres profesionales.
Colectivos	2.4 El PAP indica que el graduado de la carrera se desempeña idóneamente en grupos o colectivos internacionales, caracterizados por una diversidad cultural.
Normas	2.5 El PAP define que el ingeniero graduado es hábil en el empleo de las normativas internacionales (por ejemplo: ambientales, de seguridad y de calidad) en la especialidad de su carrera.
Labores	2.6 El PAP señala que el graduado es capaz de realizar las principales labores* de un ingeniero de su especialidad, en situaciones donde lo local interactúa con lo internacional.
Recursos	2.7 El PAP plantea que el graduado en sus labores profesionales selecciona los recursos más apropiados, considerando las opciones disponibles a nivel internacional.
Agencias	2.8 El PAP del graduado de la carrera de ingeniería está diseñado acorde con los criterios* relativos a este componente curricular, utilizados por las agencias de acreditación, firmantes del Acuerdo de Washington.
Subescala 3 - Internacionalización del diploma por otorgar	
Título	3.1 La denominación de la especialidad* en ingeniería que tiene la carrera y se anota en el diploma, es comprensible a nivel internacional.
Grado	3.2 El grado académico que se otorga al finalizar la carrera e indica el diploma, es congruente con las escalas de grados que se usan internacionalmente (bachillerato universitario o licenciatura).

Nota: Los términos incluidos en esta tabla y señalados con un asterisco () se explican en el glosario que forma parte de la versión completa de la EDIPE, disponible en <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=32734>

Does Exposure to the Culture of the Target Language Community Influence the Realization of Apologies in English?

VERÓNICA PIMIENTA ROSALES¹

Abstract

The aim of this study was to identify a correlation between speakers' exposure to the target language community and their sociopragmatic development in the foreign language. With this in mind, speech act patterns of apology from proficient non-native speakers of English were elicited and analyzed with the objective of comparing them with native production of apologies. As it was expected, speech act realizations of non-native speakers who had been exposed to the target language community had more similarities to native realization of apologies. These results provide useful implications for language teaching since they offer evidence for the impact that exposure to the culture of the target language may have in helping language learners develop aspects of socio-pragmatic competence.

Introduction

The interest that second and foreign language researchers have for the study of speech acts stems from serious trouble that non-native learners have in acquiring communicative competence, the knowledge they need to understand and use language in accordance with the contextual and the socio-cultural aspects that govern communication. This difficulty that most foreign and second language learners have in acquiring socio-pragmatic competence has led researchers in interlanguage pragmatics to focus on language learner's production of speech acts as the most easily identifiable unit of analysis of language in use. However, before exploring the language learner's ability (or inability) to communicate

¹ Responsable del área de idiomas de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización de la Universidad de Guadalajara.

appropriately in the target language, it will be necessary to understand the basics of speech act theory.

Speech Acts and Speech Acts of Apology

The basics of speech act theory are offered by the work of Austin, (1962); Searle, (1975); and Grice (1975). These insights are based on the assumption that the primary components of human communication are not linguistic expressions, but the performance of certain kinds of speech acts. That is, when speakers of a language perform speech acts, they have the ability 'to do things with words' (Austin, 1962). They produce utterances that have the property of actions. These utterances can express an apology, an order, a warning, a promise, a greeting, a request, an invitation, a compliment, and so on. A good example of this property is the utterance '*I am hungry*', which could be interpreted, under appropriate conditions, as a statement in which the speaker is making a remark about his/her appetite, a request for money, or a request for some attention.

In general, speech act theory consists of making distinctions among utterances that evoke three types of linguistic acts. The *locutionary act* (the act of speaking or saying something), the *illocutionary act* (the act of saying something with some kind of direct or indirect force that satisfies a convention or intention), and finally the *perlocutionary act* (the act of producing a certain effect upon the audience or addressee).

Speech acts of apology were chosen as the target of this study because they are an illocutionary act that commonly takes place daily and that could represent a situation of threat or embarrassment for most non-native speakers when they fail to understand or convey the act appropriately.

According to Leech (1983), a speech act of apology is a *tact maxim*, or a convivial act whose social goal is to maintain social harmony between the speaker and the addressee. The act of apology is expected to happen when social norms have been violated (Leech, 1983). According to Goffman, (1971) "negative rites occur when there is an infraction of

a social rule. These infractions are offensive acts in which two interacts or more (the offender and one or more offended) are involved in a threatening situation, which must be resolved. Then a remedial interchange, or an apology is required to reestablish social harmony" (p. 35). More in depth, this remedial interchange is realized with the intention of providing some support to the hearer (receiver) who was actually or potentially aggravated by a violation X. In the decision to carry out an apology, the speaker (encoder) is willing to humiliate himself or herself to the point of admitting the responsibility for violation X (Goffman, 1971). Similarly, Owen (1983) interprets speech acts of apology as remedial interchanges that account for repairing damage on the speaker's 'face'. This notion of 'face' preservation was first developed by Goffman (1967) and was broken down into two different notions: '*negative face*' and '*positive face*'.

With respect to the way in which speech acts of apology are realized, Olshtain & Cohen (1983) posited a routinized formula that is comprised of five strategies. This formula was developed and employed for the Cross-Cultural Speech Act Realization Project. This project aimed to investigate similarities and differences in the realization patterns of speech acts of apology and request across several different languages; Arabic, English, German, Spanish, Japanese, Hebrew, Danish and Russian (Blum-Kulka, et al. 1986). In this study, two of the five strategies that comprise the formula for apologizing were found to be universal, and three were found to be situation-specific and to vary cross-culturally in number, selection, and combination. The two universal strategies of the formula are: '*the Illocutionary Force Indicating Device* (IFID)' and '*the Taking Responsibility account* (TR)'. These two strategies are considered almost obligatory across most languages and cultures in all situations since they are inherently related to the speaker's willingness to apologize. The IFID strategy contains the speech act head which consists of formulaic, routinized, and explicit forms of apology (verbs of apology) as in '*sorry, apologize, regret, excuse*.' The TR strategy can

be identified as an expression in sentences or utterances in which the sender is accepting his/her responsibility for an infraction, violation, or damage caused to the hearer's interests as in '*I broke the window.*' This expression of responsibility is linked with the sender's '*cost*' and loss of '*face*'. In these notions of '*cost* and '*face*,' the motivation that the sender has in performing the speech act of apology is related to the interest of keeping a balance between '*cost*' for the sender and '*face*' or benefit for the addressee (Brown & Levinson, 1978). However, a sender can choose to modify his/her expression of responsibility by blaming himself/herself out of proportion for the occurrence of the offense, or downgrade the apology by accepting the fault, but negating any responsibility for the offense. In such cases, the sender, instead of achieving harmony distorts the equilibrium by either making the addressee feel indebted when he/she over-apologizes, or creating a bigger conflict with the addressee for not accepting the responsibility for the offense.

The other three strategies '*the Explanation Account (EA)*, '*the Offer of Repair (OR)*, and '*the Promise of Forbearance (PF)*' are situation-specific and tend to vary across languages and cultures since they convey cultural practices, perceptions of norms (Olshtain & Cohen, 1983). Thus, (in the damage caused to the addressee related to the utterance) '*I accidentally threw the ball in that direction*' could be an explanation account for an indirect speech act of apology as in '*I feel bad something happened to your window*' mentioned above. The offer of repair will be something like '*I'll pay for the damages caused to your window*', and a promise of forbearance as in '*I promise it won't happen again.*'

In addition to the five basic strategies that make up the speech act set of apology, there are also substrategies or adjuncts that are optionally used to modify an apology by either intensifying it or downgrading it. These strategies are syntactically or semantically attached to the IFID. The substrategies that intensify the speech act of apology are: '*Intensifier Adverbials (IA)*, '*Expressions Marked for Register (EMR)*, '*Concern to the Hearer (CH)*, '*Emotional Ex-*

pressions (EE), and expressions as in '*Please (PL)*'. To provide some examples of these substrategies, let's consider the following explicit verb of apology '*sorry*', which could be modified by adding an adverbial such as '*very*'. In adding the intensifier adverbial, the sender is assigning some sort of intensification to the verb as in '*very sorry*'. The main pragmatic intention in assigning this intensification is to provide more benefit for the hearer and more '*cost*' or humiliation to the sender. Also, the sender can intensify an apology by signaling some kind of formality with an expression marked for register as in '*I apologize*', or '*I offer you an apology*'. This type of intensification could be used with the intention of indicating that the social relations perhaps related to power, status, age, and gender are not the same among interlocutors. Moreover, if the sender wishes to express concern for the hearer as in '*I hope I didn't upset you*', the sender is explicitly recognizing that he/she has offended the hearer's feelings. Furthermore, the sender can also provide more intensification to the apology by adding emotional expressions to the message of apology as in '*Oh, Oh no, Oh Lord, and God*'. Finally, expressions as in '*Please forgive me*', also provide some intensification to the message of apology with the intention of providing more support to the hearer.

The substrategies used to downgrade an apology are: '*The Distracting from the Offense (DOF)*, and '*Admission of the Facts with No Responsibility (AFNR)*'. The sentence '*Something happened to your window*', is an expression used for the sender to admit the fact of the offense, violation or infraction X, but he/she does not accept any responsibility for it. In doing so, the sender is signaling that he/she does not wish to humiliate himself/herself, but at the same time he/she wishes to preserve social harmony with the addressees. Possibly, two reasons for the selection of this substrategy are that the senders do not consider the damage for '*breaking the window*' to be very severe, and for that reason they didn't consider it necessary to give a direct apology as in '*I'm very sorry.*' Also, if the act of apologizing is perceived by the sender to be '*face*'

threatening for him/her, the sender can distract from the offense by changing the topic of the message or the conversation as in 'let's go to the movies', or 'I'm having a great time in Mexico'. By distracting from the offense, the sender is suggesting that the apology or an explicit verb of apology is not necessary.

Sociopragmatic Knowledge

Highly relevant in interlanguage research is the serious trouble that second language learners face when acquiring sociopragmatic knowledge. This knowledge refers to the social conditions governing language use, e.g., perceptions of relative power, social distance, and degree of imposition (Brown & Levinson, 1978), as well as the knowledge of mutual rights and obligations, conventional procedures, and knowledge of conventions of means (strategies for realizing speech intentions) and conventions of form (linguistic items to express intentions) (Thomas, 1995). Thus, as can be seen, the sociolinguistic knowledge of language use is important for language learners, since it helps them to convey or comprehend the intended social or cultural force of the speech act event (Thomas, 1995). Failure to do this may cause speakers to be misinterpreted, misunderstood, and labeled as insensitive, insulting, and uncooperative (Thomas, 1995). This failure to comprehend or convey the social and cultural force of the speech act event is particularly true for even the most proficient language learners, whose high level of linguistic proficiency leads other speakers to expect a concomitantly high sociopragmatic competence. Unfortunately, these language learners are not always aware of the social and cultural conventions that must be followed in situations that evoke the need to request, apologize, or complain in the target language (Bardovi-Harlig, 1999). Kasper and Schmidt (1996) noted that this lack of sociopragmatic awareness was possibly due to learners' poor exposure to the culture of the TL norms and behavior.

With respect to the learning of sociopragmatic rules of language use, studies in language learning have found that English as Second Language (ESL) learning contexts provide richer cultural and social input than English as a Foreign Language (EFL) learning contexts. In an EFL context, the learning of a second language occurs almost exclusively in classrooms where it is often the case that teachers share the same native language and cultural background as their students, and where only limited opportunities for social interaction are provided. Thus, in an EFL instructional setting, the social and cultural input is scarcer and less conducive to the development of sociopragmatic knowledge. In support of these observations, a longitudinal study revealed that ESL learners showed a closer approximation to native speakers' perception of politeness in situations of requests than EFL learners (Bardovi-Harlig, 2001). Likewise, a number of studies support the benefits that ESL learners may obtain after long periods of residence in the target language community. A study by Olshtain & Blum-Kulka (1985) has revealed that length of residence in the target community is positively correlated with levels of achievement in the realization of requests and apologies. Similarly, a study conducted by House (1996) has shown that there is a significant correlation between exposure to the target language community and the improvement of pragmatic fluency in the realization of speech acts. Studies by Bardovi-Harlig (2001) have shown that the development of sociopragmatic knowledge is impaired when students are not exposed to the culture of the target language community. Kasper & Schmidt (1996) have also pointed out that if there is no meaningful social and cultural input provided by direct exposure to the target language community, an acceptable level of sociopragmatic knowledge becomes difficult to attain. In other words, contact with the culture of the target language provides meaningful opportunities for language learners to learn, reinforce, and modify their communicative acts as they interact with the members of the community.

Universal Vs Specific Speech Acts

While speech acts have been claimed by some (e.g., Austin, 1962; Searle, 1975; and Grice, 1975) to operate under universal pragmatic principles, others have claimed that speech acts vary in their realization, perception and conceptualizations across cultures and languages (Wierzbicka, 1985; Wolfson, 1981). Similarly, others have claimed that their modes of performance carry heavy cultural implications (Hymes, 1972) and still others have observed that cultures tend to vary drastically in their interactional styles, leading to different preferences for modes of speech act behavior (Gumperz, 1971, 1979, 1982). "Culturally colored interactional styles create culturally determined expectations and interpretative strategies, which can lead to breakdowns in intercultural and interethnic communication" (Gumperz, 1971, p.35).

Hence, when it comes to the analysis and understanding of specific speech acts, the issues of universality versus culture-specificity must be considered. Typical of this debate are the opposing views of Fraser and Wierzbicka. Fraser (1980), in agreement with Grice's and Searle's claims of universal pragmatic principles, argues that the strategies for realizing speech acts are essentially the same across languages and cultures. Likewise, Brown and Levinson (1978), and Leech (1983) share similar views by claiming that speech acts are ruled by universal principles of politeness in their notion of 'face preservation' previously mentioned.

Conversely, Wierzbicka (1985) argues in favor of cross-cultural variation in the realization of speech acts by linking the differences between Polish and English speech acts to the perception of cultural norms and values, maintaining that language differences in speech performance are due to basic differences in "cultural ethos" (p. 108) and that any claims to universality in the realization of speech act performance (as claimed by Grice, 1975; and Searle, 1975) are Anglo-Saxon ethnocentric claims.

In Hyme's (1972) terms, speech acts are identified as tools used by speakers in the creation and af-

firmation of cultural identity. His claims are based on the assumption that certain speech communities share similar patterns of speech, and such ways of speaking provide information about the speakers' cultural and social rules. Specific studies of speech acts from this perspective show how clashes between different interactional styles lead to intercultural miscommunication.

Now, if one considers that speech acts of apology are remedial interchanges that result from the infraction of a social rule, an offense, or damage caused to the speakers feelings of 'face', the individual's awareness of any given social rule or speech behavior is crucial in order to provide an appropriate communicative interchange. Also, since social norms are perceived diversely by different groups of individuals, speech acts are also performed differently in different situations. However, there are some social norms that are nearly universally accepted regardless of cultural or educational background (Goffman, 1971). As accepted norms, their violation in any context implies some sort of remedial work. For example, hitting someone in the face is, in most cultural and educational backgrounds, perceived as an offense and victims normally expect some explanation or apology. Social norms may vary according to the culture with which the speaker is associated. For instance, in a Mexican context, kissing is perceived as a greeting device between acquaintances and it is normally expected. With some people in the North American context, however, this action may be perceived as an offense between the interlocutors because of the invasion of personal territory and violation of privacy that this gesture may represent. Conversely, failure to kiss in Mexico may also cause an offense. Thus, a similar situation may trigger different reactions according to the individual's perception of social norms.

Thus, it can be concluded from the above that the knowledge that most second and foreign language learners' posses in the realization of speech acts is partly universal and partly culture-specific. The universal knowledge is what learners get for free when there is a correspondence in form-function

mapping between the first and the second language, and the forms can be used in the second language contexts and with correspondent effects (Positive transfer). Unfortunately, learners do not always make use of their free ride. It is well known that learners do not always transfer available knowledge and strategies to new tasks (Thomas, 1995). Second language recipients often tend to underuse contextual information and they tend to make literal interpretations by taking utterances at face value (rather than inferring what is meant from what is said). On the other hand, not everything they know can be positively transferred. Speech acts are realizations that can vary across languages and cultures. They are heavily laden with cultural and social information about the speakers' sociocultural rules, values, perceptions and norms of target language behavior. Thus, there are aspects of sociopragmatic knowledge that are not universally available to the learners and that are best learned through experience and direct exposure to the culture of the target language community.

The Study

In order to investigate the role that exposure to the culture of the target language community might play in developing sociopragmatic knowledge, a study was designed to explore similarities and differences in the realization of apologies by three different groups: native speakers of English (NSE), non-native speakers who have learned English in an ESL learning context, and nonnative speakers who have learned English in an EFL learning context.

The instruments employed to collect data were two tasks designed to elicit formal and informal messages of apology. In one message, the participants wrote an apology to their supervisors for not submitting a report on time (Formal situation). In a second message, they apologized to their best friends for not attending their birthday parties (Informal situation)

Overall, 120 messages of apology were collected, 60 were written in response to the formal situation, and the other 60 were written in response to

the informal situation. (For sample messages, see Appendix 3). In order to analyze the data, each message of apology was coded using the segment patterns of the Illocutionary Force Indicating Device (IFID) formula. The frequency of occurrence for each pattern of the different sets of *IFID* strategies was obtained with the help of the concordancer *Mono Conc Pro* 'MP2.2'. This concordancer is a software interface program compatible with Windows that allows users to load and search a corpus, while providing sophisticated and powerful text analysis features such as searching and sorting of regular expressions, collocate frequency, and corpus frequency lists (Barlow, 2000). The frequencies of occurrence of each of the *IFID* patterns were sorted, tallied and displayed by categories.

Results

The results obtained in this exploratory study have shown that most NSE, ESL and EFL participants used all the major strategies in their messages of apology. Similarities in the high frequency of the *IFID* strategy and the identical frequency of the *TR* strategy support the idea of shared universal pragmatic principles posited by Fraser (1980); and Olshtain & Cohen (1983). The *IFID* and *TR* strategies appeared to be the most conventional and almost obligatory sociopragmatic requirements of the speech act of apology. This predominance indicates that the participants from all three groups recognized both the formal and informal tasks as situations that interfered with the addressee's interests, feelings or norms (Goffman, 1971). In doing so, most participants felt obliged to restore social harmony with the addressee by offering an apology that implied some 'cost', to the sender and support for the 'face' of the addressee (Brown & Levinson, 1978). In choosing to use a direct expression of apology, the senders assumed the 'cost' of losing 'face' and the guilt from the offense. However, in comparing the formal with the informal situation, it was noted that participants used fewer *IFID* and *TR* strategies in the informal

situation than in the formal one. It seemed that in the formal situation, the senders were required to use more formulaic and conventionalized forms.

Slight differences in the frequency of the *OR*, *EA*, and *PF* strategies were found between the NSE group and the two non-native groups (ESL and EFL). These divergences in frequency support Wierzbicka's (1985) claims of cross-cultural variation, and corroborate Olshtain's & Cohen's (1983) findings of situational-specific speech acts of apology. Thus, it can be posited that the differential use of these strategies was a reflection of each group's cultural practices and behaviors (Hymes, 1972).

Interestingly, in the comparison among the ESL, EFL and NSE groups, it was noted that in most of the cases, the ESL group's performance fell between the EFL and NSE groups. That is, the ESL group's use of strategies was sometimes more like the NSE's and sometimes more like the EFL's. These tendencies lead to the following conjectures: First, it might be supposed that the great similarity that the ESL group showed with the EFL group in the realization of strategies could be because both groups share the same native language and culture. Therefore, they transfer their native sociopragmatic rules into the target language (Thomas, 1995). Second, a possible explanation for the reason the ESL group showed a closer approximation to the NSE group is the type of previous language learning experience that the ESL group had during at least five years of residence in an English-speaking community. This type of learning situation allowed the ESL group to experience the sociocultural rules and norms of the target language community through authentic communicative exchanges and repair moves of apology with members of the target language community.

With respect to the evident dissimilarities perceived in the use of almost all substrategies, it was noted that the low occurrence of the *EE*, *PL* and *CH* substrategies in both formal and informal messages of apology may be due to the fact that the apologies were made via the written medium. As for the fre-

quency of the *EMR* strategy in the formal situation, it can be supposed that it was used to signal differences between formal and informal registers in response to the perceived unequal social and power relationships between the sender and the addressee.

The great variance in the frequency of the *DOF* and *AFNR* substrategies observed in the formal and informal situations may reflect cross-cultural variation among the three groups. The cross-cultural variation can be explained in terms of cultural values and norms. A good example of this cross-cultural variation between the Mexican and the Anglo-Saxon culture can be exemplified in the following quotation:

El contraste más extraño de todos pudiera estar en el ritual y el desorden que parecen coexistir dentro del mexicano, aunque ello ilustra también el predominio de lo espiritual sobre lo material. La preocupación por el aspecto emocional y el espiritual de la vida es visible en la conducta y el lenguaje del mexicano. La eficiencia mecánica, la puntualidad y la organización de una sociedad anglosajona no parece tener sentido en el contexto del mexicano (Riding, 1985, p. 15)

As exemplified in the quotation mentioned above, unlike most Mexican behavior North Americans are very time-conscious and organized in their activities and achievements, and for that reason it could be suggested that the type of offense stated in the formal situation of apology is not very likely to occur in most American communities, unless it is caused by someone else's fault or by some external force that couldn't be controlled by the sender. Based on this, it is possible to provide an explanation for the tendency that most NSE participants exhibited in the constant blaming of others, or distracting from the offense. Also, it was found that the *DOF* and *AFNR* substrategies were regularly used in combination with other strategies such as the *EMR*, *EA*, *OR* and *PF* strategies for the purpose of minimizing the effects of taking direct responsibility for the offense. Thus, it might be assumed that the offense stated in the formal situa-

tion is a potentially unacceptable and embarrassing behavior in North American culture. Conversely, in most Mexican work environments, offenses like the one described in the formal situation are expected to be tolerated and forgiven. Otherwise, the addressee (in this case the supervisor) would be considered insensitive and arrogant. These perceived differences in cultural behaviors between the North American and Mexican cultures support Hyme's (1972) claims that different ways of speaking provide information about the speakers' cultural and social rules.

Conclusion

The frequency of each of the main strategies and substrategies varied slightly from group to group and from situation to situation, suggesting that speech acts are realizations that are strongly influenced by social and cultural parameters. The *IFID* was the most frequently used strategy, and the least used strategy was the *PF* strategy in both formal and informal messages of apology. The high frequency of the *IFID* strategy suggests that both native and non-native speakers agreed on the fact that explicit verbs of apology were the most conventional and obligatory forms of apology. The NSE group was found to use more strategies and substrategies than the other two groups. The high use of strategies by the NSE group was expected due to their native linguistic, social and pragmatic competence, which allowed them to be more fluid, accurate and confident in their speech.

In comparing the frequency of strategies and substrategies among groups, it was observed that the ESL group's performance fell between that of the EFL and NSE groups sometimes closer to one than the other. The similarities between the ESL and the EFL groups are perhaps due the natural tendency that most second language learners have for transferring their native rules of language use into the second language. Alternatively, the similarities observed between the ESL and the NSE groups indicates that the target culture (North American, in this case) influences the realization of messages of apology because

of the linguistic, social and cultural experiences that ESL participants engaged with members of the target community. Also, these similarities may reflect the similarities between the North American and Mexican cultures in the realization of apologies.

Implications for Language Teaching

Taken as a whole, the results observed in this study provide useful implications for language teaching since they provide evidence for the impact that exposure to the culture of the target language may have in helping language learners develop aspects of sociopragmatic competence. These results suggest that during the process of language learning, foreign language schools should consider the viability of seeking opportunities to obtain educational exchange agreements with schools in countries where English is spoken. By studying in the target culture for short periods of time, EFL learners will have the opportunity to reinforce their learning experience by participating in the whole gamut of communicative exchanges in the target language community.

If EFL learners do not have the opportunity to study in the target culture, language instruction should enhance the learning of sociopragmatic knowledge through the incorporation of a Task-Based Approach (TBA) to language teaching. Most of the learning in a TBA approach involves language learning through the simulation of real communicative exchanges, tasks, and situations that learners might experience in a target language environment. If this approach is adopted for language teaching, foreign language learners will have the opportunity to practice and modify their hypotheses about the realization of messages of apology through repair moves, recasts, and negotiation of meaning. In a TBA most of the activities include role-plays, e-mail messages with native speaker correspondents, and communication gap activities, where learners are guided to find comprehensible and meaningful input.

Another advantage of implementing a TBA in a foreign language-teaching environment is that the learning of the sociopragmatic rules can be in-

corporated through exercises in which students will have the opportunity to learn how to recognize certain cues of speech behavior, which will help them to avoid situations of embarrassment, and miscommunication in real life situations.

Lastly, another important aspect of the TBA is the use of authentic language material with language samples obtained from the performance of native speakers. By using authentic material, teachers can help learners acquire the ability to assess cultural and contextual cues that will enable them to draw the appropriate inferences about a speaker's intentions and to respond without succumbing to L1 speech act transfer and the possibility of sociopragmatic failure.

References

- AUSTIN, J.L. (1962). *How to Do Things with Words* (pp.11). Oxford, England: Calderon Press.
- BARDOVI-HARLIG, K. (1999). Exploring the interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49, 677-713.
- BARDOVI-HARLIG, K. (2001). Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic change. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 279-304.
- BARLOW, M. (2000). *Mono Conc Pro*. [Concordance software for Windows 95, 98. [Version 2.0]. Houston TX: Rice's Linguistic Department.
- BASSO, K. H. (1979). *Portraits of "the White Man": Linguistic Play and Cultural Symbols among the Western Apache*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- BLUM-KULKA, S., FAERCH, C., HOUSE, J., KASPER, G., OLSHTAIN, E., RINTELL, E.M., THOMAS, J., VENTOLA, E., WEIZMA, E., & WOLFSON, N. (1986). The coding manual. Cross-cultural Speech Act Realization Project (CCSARP). *Interlanguage Pragmatics. Request and Apologies* (pp. 290-294). Volume XXXI.
- BLUM-KULKA, S., DANET, B., & GERSON, R. (1985). The language of requesting in Israeli society. In J. Forgas (Ed.), *Language and Social Institution*. (pp. 113-141) New York: Springer Verlag.
- BROWN, P., & LEVINSON, S. (1978). Universals of language use: Politeness phenomena. In E. Goody (Ed.), *Questions and Politeness* (pp.56-124). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- COHEN, A., & OLSHTAIN, E. (1981). Developing a measure of socio-cultural competence: the case of apology. *Language Learning*, 31, 113-134.
- COULMAS, F. (1981). Poison to your soul. Thanks and apologies contrastively viewed. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational Routine* (pp. 69-91). The Hague, Netherlands: Mouton.
- ERVIN-TRIPP, S. (1976). Is Sybil there? The structure of some American English directives. *Language in Society*, 23-66.
- FRASER, B. (1980). On the universality of speech acts strategies. In S. George (Ed.), *From the Linguistic to the Social Context* (pp. 75-91). Bologna, Italy: CLUEB.
- GAL, S. (1979). *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- GOFFMAN, E. (1971). *Interactional Rituals and Relations in Public* (pp.35). New York: Harper Colophon Books.
- GOFFMAN, E. (1967). 'On facework: An analysis of ritual elements in social interaction'.
- IN JAWORSKI, A., & COUPLAND, N. (Ed.), *The Discourse Reader* (pp. 306-321). London, Roterledge.
- GRICE, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Ed.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. (pp. 41-58) New York: Academic Press.
- GUMPERZ, J.J. (1971). The conversational analysis of interethnic communication. In E. Lamar Ross (Ed.), *Interethnic Communication* (pp.35). Athens, GA: University of Georgia Press.
- GUMPERZ, J.J. (1979). The sociolinguistic basis of speech act theory. In J. Boyd & S. Ferra (Ed.), *Speech Act Ten Years After*. Milan, Italy: Versus.
- GUMPERZ, J.J. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- HOUSE, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). London: Penguin.
- KASPER, G., & SCHMIDT, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition* (pp. 18, 1949-169). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1980). *Methaphors We Live by*. London and New York: New York: Academic Press.
- LEECH, G.N. (1983). *Principles of Pragmatics: Speech Acts of Apology* (pp. 23, 43). London and New York: Longman.
- MARMARIDOU, S. (2000). *Pragmatic Meaning and Cognition* (pp.208). Amsterdam: John Benjamins.
- OLSHTAIN, E., & BLUM-KULKA, S. (1985). Degree of approximation: Nonnative reactions to native speech act behavior. In S. Gass. & C. Madden (Ed.), *Input in Second Language Acquisition*. (pp.303-325). Rowley, M.A: Newbury House.
- OLSHTAIN, E., & COHEN, A. (1983). Apology: A speech act set. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 290). Rowley, MA: Newbury House.
- OLSHTAIN, E., & WEINBACH, L. (1987). Complaints: In a study of speech act behavior among native and non-native speakers of Hebrew. In M.B. Papi & J. Verschueren (Ed.), *The pragmatic Perspective: Monograph* (pp. 275-281). Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- OWEN, M. (1983). *Apologies and Remedial Interchanges*. The Hague, Netherlands: Mouton.
- RIDING, A. (1985). Vecinos distantes. *Un Retrato de los Mexicanos* (pp.15-23) Mexico: Editorial Planeta.
- SEARLE, J. (1975). Indirect speech acts. In P. Cole., & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (pp. 59-82). New York: Academic Press.
- SPERBER, D., & WILSON, D. (1986). *Relevance*. London: Basil Blackwell.
- THOMAS, J. (1995). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- WIERZBICKA, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts (pp. 108). *Journal of Pragmatics*.
- WOLFSON, N. (1981). Rules of speaking. *Language and Communication* (pp.14). New York: Longman.

Revisión de informes sociales mediante una guía validada

ALFREDO DE LA LAMA G.¹ Y

PAULA DE LA LAMA Z.²

Resumen

Esta investigación desarrolla un instrumento confiable estadísticamente para evaluar la calidad de las investigaciones científicas del área social; inicialmente se desarrolla el trabajo teórico que justifica los conceptos que sirven de referencia para diseñar el instrumento; una vez diseñado se lleva a cabo un proceso de verificación empírica y probabilística del mismo, mediante la prueba estadística *Concordancia W de Kendall*. El objeto de esta prueba es valorar si los jueces, por medio de la Guía, son capaces de emitir juicios coincidentes sobre la calidad de las investigaciones; los resultados de la prueba permiten concluir que existen coincidencias intersubjetivas sobre los reportes de investigación a partir del instrumento desarrollado, con una confiabilidad del 95%.

La *Guía* se sujetará a otros test, sin embargo, desde ahora, puede ser de utilidad para ayudar a árbitros, asesores, directores de tesis, evaluadores y jueces en la tarea de evaluar metodológicamente las investigaciones en ciencia social, también sirve como guía para elaborar trabajos profesionales.

Introducción

1.1 Planteamiento del problema

Desde que empezaron a proliferar las publicaciones científicas y los programas de investigación se hizo necesario realizar selecciones de artículos especializados mediante evaluaciones y para ello se recurrió, cada vez más, al arbitraje de pares y anónimo como un medio para mejorar

¹ Dr. en sociología, profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa (UAM, I).

² Actuarial y M. en investigación de operaciones y técnica-académica (UAM, I).

la calidad de las publicaciones científicas. En la actualidad, algunos editores y organismos rectores de la ciencia se preguntan si este sistema podría ser enriquecido mediante instrumentos que califiquen con el mismo nivel de confiabilidad que se les exigen a las investigaciones científicas (Freeland, 2006, 266); y (Vizcaíno, 2002, 37). El presente artículo propone incorporar a la evaluación un instrumento mejorado y validado estadísticamente; como punto de partida es semejante a otros esfuerzos que han hecho las casas editoriales o las instituciones que financian la investigación, en cuanto a su finalidad -evaluar las investigaciones científicas-, pero se incorpora una innovación: asegurar que dicha *Guía* sea confiable estadísticamente en sus resultados, es decir, que su aplicación produzca resultados semejantes entre los expertos que la utilizan. Ningún otro modelo de evaluación de artículos científicos, conocido por el autor, ha sido sometido a este desafío. En consecuencia los objetivos de esta investigación son los siguientes:

- Diseñar un instrumento que permita la evaluación metodológica de la investigación científica social a través de analizar su informe correspondiente.
- Ofrecer garantías verificables de la calidad de la medida dada por el instrumento utilizado.
- Responder a la interrogante ¿Es posible que la intersubjetividad pueda certificarse en las ciencias sociales?

1.2 Marco Teórico

Desarrollar un sistema de evaluación común a todos los sistemas de trabajo científico debe partir de lo que los científicos como comunidad perciben como los elementos comunes a su profesión. Esta circunstancia sin embargo es más complicada de lo que a primera vista parece, existe una proliferación de puntos de vista divergentes que aparentemente dificulta dicha conciliación. Algunos filósofos y científicos como Herschell, Mill, Jevons y sus sucesores (Nidditch, 1975, 11-12), señalan que el método es el que aglutina al

trabajo científico, otros, señalan que el método no existe (Lyttleton, 1985, 27 y Feyerabend, 1974, 15), otros más, apuntan que se debe hablar de métodos, en plural (Pérez Tamayo, 2008, 49); ante esta polarización de opiniones es necesario plantear con cautela el diseño de un instrumento que pretenda englobar los loables esfuerzos que la comunidad científica hace por ampliar el conocimiento humano; lo que lleva a preguntarse ¿Cuáles son las reglas del juego de la investigación científica que pueden ser evaluadas? Para fortuna del sistema que se plantea aquí, existen pruebas recientes de que, independientemente de las diversas posturas teóricas y epistemológicas que existen en torno a la investigación científica, cuatro científicos sociales de cada cinco, sin importar la disciplina que practiquen, consideran que existen una serie de acuerdos generales que dicen seguir en el desarrollo de sus investigaciones (de la Lama, Castillo Mussot y de la Lama, 2013, 39-73).

Las respuestas que dieron los entrevistados en el sondeo mencionado apuntan a tres reglas básicas las cuales pueden ser parte del proceso de evaluación de una investigación. En primer lugar, los científicos sociales (93 %) aceptan que para realizar investigación es necesario poseer una desarrollada *aptitud metodológica*, entendida, en última instancia, como tener la capacidad para probar mediante diversos procedimientos, técnicas e instrumentos los supuestos de sus investigaciones; encierra todas aquellas acciones operacionales que requiere el trabajo de investigación; la maestría en el uso de los instrumentos, la destreza para usar las técnicas correspondientes, la capacidad organizativa y analítica para interpretar los resultados. Un sistema que evalúa artículos o proyectos de investigación sociales debe tomar en consideración la aptitud metodológica desarrollada en toda investigación y considerar todas sus variantes, desde la investigación documental, que incluya desde la hemerográfica, hasta la experimental, sin olvidar el trabajo de campo; y sus instrumentos (cuestionarios, chequeos, pruebas proyectivas y de conocimientos, medición de capacidades y técnicas bibliográficas, entre otros), así

como, las técnicas matemáticas y de muestreo que se utilizan; también debiera tomar en consideración aquellos elementos que permiten expresar con claridad los supuestos, es decir, la forma en que se plantea el problema y cómo se expresan los objetivos, así como, permitir estudiar el plan con el que se llevó a cabo las pruebas de hipótesis.

Otra regla del juego de la investigación científica que fue reconocida por la inmensa mayoría de los investigadores (80 %), en la investigación citada, como un elemento constitutivo de toda investigación científica es la *actitud crítica*, (Lyttleton, 1985, 25; y León Paz y Rodríguez Zazueta, 2008, 73), definida como la capacidad de analizar de manera objetiva, imparcial, verificable y sistemática la información contenida en toda indagación de esta naturaleza. Un científico auténtico no se contenta con tener una aptitud metodológica sobresaliente, acepta someter sus habilidades científicas a un estricto código para que sus capacidades no se sobrepongan a la realidad, y estar atento para que toda la información que se recoja sea valorada debidamente, sin importar si proviene de una autoridad respetada o si contradice los supuestos del investigador. Un sistema que evalúa los reportes de investigación no puede pasar por alto la necesidad de identificar y medir a lo largo de la investigación esta destacada actitud, sin la cual se hace nugatorio cualquier artificio metodológico, por más sofisticado que sea.

Existe una tercera condición que también es aceptada por la inmensa mayoría de los científicos (91 %), según el estudio mencionado, establece que los resultados de una investigación científica deben publicarse (Bernstein, 1982, 222), para que el resto de la colectividad conozca los resultados de la investigación; entre los elementos que el lector espera encontrar en el reporte científico destaca la actitud crítica y la maestría metodológica con que el problema fue tratado por el investigador; la comunicación científica, en consecuencia, el reporte científico contiene ciertas condiciones que no se reproducen al capricho del investigador, ya que a pesar de la libertad que tiene, la comunidad científica demanda una condición

especial: que sea abierta, es decir, verificable o replicable; dicha condición se exige porque la comunidad científica, si así lo desea, hará una revisión crítica del conocimiento encontrado (Pérez Tamayo, 2008, 56), y si lo juzga adecuado lo incorporará al cuerpo de la disciplina a la cual se adscriba el investigador.

La Guía que aquí se propone identifica la presencia o ausencia de los elementos críticos y de procedimiento de cualquier investigación social y la evalúa, mediante los valores científicos más reconocidos para así cumplir con un anhelo de la ciencia, “aspirar al conocimiento objetivo en el sentido de ser intersubjetivamente certificable, independiente de la opinión o preferencia individual, sobre la base de datos aseguibles mediante experimentos u observaciones apropiadas” (Hempel, 1983, 145). Los procesos específicos que la Guía evalúa del reporte científico son seis: la *presentación formal* del estudio, o sea, la manera en cómo el reporte presentó los resultados de la investigación sujeta a escrutinio. Los ítems o preguntas de este apartado tienen por finalidad calificar la claridad, el orden y la precisión que debería privar en todo trabajo que pretenda ser presentado a la comunidad científica y se sustenta de manera general en el formato IMRYD (introducción, métodos, resultados y discusión o conclusiones) (Vizcaíno, 2002, 18). La siguiente categoría evaluó el *planteamiento del problema y los supuestos del estudio*, es decir, la manera en cómo se planteó la fase inicial de la investigación, incluye identificar la existencia y la correspondencia lógica entre los diferentes procesos internos, inherentes a esta parte del reporte –problema, objetivo(s) e hipótesis– (Bunge, 1974, 15-37). El tercer concepto a evaluar corresponde al *Método o plan de observación* donde se identifica y califica la estrategia seguida para probar los supuestos del estudio, evaluar los procedimientos, el instrumento y la técnica que se utilizaron; incluiría calificar la objetividad para seleccionar el método seguido (Feyerabend, 1975, 12 y 13 y Hernández, *et al*, 2010, 547-548 y 553). El cuarto concepto evaluado se refiere a *los resultados del estudio*, en este apartado se evalúa

la capacidad de verificación del análisis presentado. Sintetiza el compromiso por parte del científico por presentar los hallazgos y las pruebas aportadas, de manera tal que, permitan la revisión crítica por cualquier observador calificado (Russel, 1976, 48), se excluiría el estudio de las categorías teóricas incluidas en él. El quinto concepto a evaluar revisa las *conclusiones o discusión y las recomendaciones* del estudio, con el fin de determinar el grado de coherencia que se logró establecer entre los objetivos de la investigación y las conclusiones, mediadas por el análisis y la validez de las hipótesis, así como, calificar la complejidad alcanzada por las conclusiones. Finalmente se evalúa el *marco general de la obra* cuyo objeto es determinar el carácter de la investigación: teórico o/y empírico, también evalúa la capacidad del estudio para vincularse con el resto del conocimiento científico de su disciplina y calificar el grado de originalidad que la investigación pudiera tener, en opinión del juez. A partir de calificar la aptitud metodológica, la actitud crítica y las seis categorías de que consta el marco teórico se desarrollaron tres hipótesis particulares para dar sustento a la tarea de crear un instrumento de evaluación de la investigación en ciencias sociales, las cuales se exponen a continuación:

Ho. 1. *Es posible evaluar los resultados de una investigación mediante el análisis de su informe o reporte escrito.*

Ho. 2. *Es factible elaborar una guía metodológica dirigida a evaluar objetiva y sistemáticamente los reportes de investigación de las ciencias sociales y hacer coincidir las opiniones de profesionales de distintas disciplinas sociales.*

Ho. 3. *La guía metodológica aplicada a proyectos de ciencia social produce una coincidencia de opiniones entre evaluadores calificados, con una confiabilidad del 95 %;*

La hipótesis nula a probar será: H0. *Las coincidencias de juicio que los árbitros logren de los informes científicos sometidos a su consideración, mediante la guía metodológica, serán producto del azar.*

Método

El primer paso para desarrollar la *Guía* consistió en elaborar una lista de ítems que identifiquen los ele-

mentos metodológicos básicos a partir de los tres acuerdos y seis conceptos expuestos en el marco teórico de esta investigación, reforzados por las sugerencias de diferentes autores (Philipp, 1965; Sidman, 1978; Méndez, *et al*, 2008; García, 2005; y Acevedo, *et al*, 2005). Los ítems diseñados tuvieron características muy generales para así aplicarse a la mayor parte de los comunicados científicos en Ciencias Sociales (la *Guía* se encuentra en el anexo de este artículo). Para la selección de las investigaciones que fueron evaluadas se visitaron cuatro bibliotecas de las escuelas que imparten disciplinas sociales, en dos Universidades en la ciudad de México y se escogió una tesis de cada una de ellas de un año en particular, mediante números aleatorios; las escuelas escogidas fueron el Colegio de Historia, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la Facultad de Economía, (Universidad Nacional Autónoma de México) y la Coordinación de Ciencias Políticas (Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa UAM, I); las tesis se encuentran registradas al final de la bibliografía de este reporte. Las investigaciones escogidas se fotocopiaron y engargolaron, y antes de presentárselas a los jueces se procedió a eliminar el nombre del sustentante y la escuela de procedencia; aquellos pares que evaluaron las investigaciones sólo conocieron el título de las tesis.

Para completar la prueba se seleccionaron seis jueces, todos ellos licenciados de la UAM, I; dos egresados de Sociología y cuatro de Antropología social; el objeto de escoger jueces de dos profesiones diferentes y del nivel de Estudios Superiores más elemental tuvo por finalidad someter al instrumento al reto de unificar las observaciones en condiciones extremas. Los evaluadores recibieron la guía sin darles explicaciones metodológicas complementarias, se operó bajo el supuesto de que al ser profesionales de Ciencias Sociales conocen los conceptos básicos de la ciencia, a la vez que se evitó de antemano predisponer o unificar los criterios metodológicos de los jueces. Las evaluaciones de las investigaciones fueron independientes entre sí y se realizaron en fecha y hora de acuerdo a la decisión de cada participante. Hasta este paso, el proyecto ase-

mejora lo que la mayoría de los editores de revistas científicas hacen cuando tienen trabajos por dictaminar, es decir, tienen una lista de verificación o lineamientos de arbitraje que se entrega a los pares seleccionados, para que por medio de ellos hagan un *análisis de comprobación* de la investigación en cuestión.

Para enriquecer este proceso se abrió una segunda etapa: las respuestas dadas por los jueces a través de la *Guía* fueron transformadas en una escala de calificaciones que dio como resultado 24 evaluaciones cuantitativas, las cuales se sometieron a una prueba de validez probabilística para responder si la *Guía* unifica los criterios de los pares; dada la naturaleza de los lineamientos de arbitraje de los artículos científicos se recurrió a una prueba estadística específica; la *Guía* es un instrumento vinculada a la familia de los *Análisis de Comprobación*, no debe confundirse con los cuestionarios. La *Guía* es un instrumento que certifica que los procesos observados existen, tienen orden y una coherencia convenida; los cuestionarios, en cambio, recogen las opiniones sobre eventuales conductas, creencias o hechos, existan o no en la realidad. La diferencia entre una *Guía* o lista de cotejo y un cuestionario podría parecer insustancial para un observador poco habituado a esta clase de problemas, con frecuencia se cree erróneamente que ordenamientos “objetivos” y ordenamientos “consensuales” son sinónimos (Siegel y Castellan, 1998, 311); en un cuestionario, dada su naturaleza consensual, conviene determinar qué grado de autenticidad tienen las respuestas del entrevistado, se requiere que se formulen “preguntas control” a lo largo del mismo, es decir, ítems que repreguntan sobre un mismo tema para determinar si las respuestas del entrevistado son consistentes. La *Guía* o análisis de comprobación no necesita de tales controles dado que no se pone en duda que el juez será consistente con lo que observa.

Una *Guía* tampoco debe confundirse con otro instrumento de las ciencias sociales, el *examen de conocimiento*; el primer instrumento no necesita de pruebas que exploren los grados de dificultad de sus ítems, como sí lo necesitan los exámenes para evaluar

rendimientos, capacidad o conocimientos, por ejemplo, de los expertos que buscan trabajo; para calificar la idoneidad del examen de conocimientos se debe recurrir a modelos como la “Teoría de Respuestas al Ítem” (TRI) o la “Teoría Clásica del Test” (TCT)” (Atoréis, *et al*, 1999, 104-126); La función del análisis de comprobación es otra, busca que el observador registre el proceso indagado, no necesita que los ítems tengan algún orden de dificultad.

Las diferencias entre un cuestionario, un examen de conocimiento y la *Guía* como ha quedado expuesto son significativas, porque esta última no evalúa la consistencia o los conocimientos del juez; la *Guía* busca que los juicios calificados de los diferentes pares *coincidan* entre sí. La prueba apropiada para medir la correspondencia entre jueces es llamada “*Concordancia W de Kendall*”, es una prueba estadística “No Paramétrica” (diseñada para muestras pequeñas) que hace inferencias, es decir, verifica hipótesis estadísticas. Siegel y Castellan (1998, 301), afirman “que tal medida puede ser particularmente útil para estudios de interjuicio” y refuerza la idea de que es posible poner a prueba la “intersubjetividad certificable” en Ciencias Sociales; por tales razones, una vez concluido el trabajo de campo, se procedió a realizar el proceso de codificación y tabulación para ajustar las respuestas a la prueba de concordancia “*W de Kendall*” propuesta por Siegel y Castellan (1998, 303).

Hallazgos

3.1 Determinación del puntaje bruto de las investigaciones evaluadas

Un total de seis jueces calificaron cuatro tesis por medio de la *Guía*, por lo que se tenían respondidos 24 instrumentos; a cada *Guía* se le sumaron los ítems que fueron respondidos afirmativamente y dio por resultado un puntaje para cada investigación evaluada (24 calificaciones). Los resultados se observan en la tabla 1, para estudiarla se toma en cuenta que en la primera columna se alinean los seis jueces seleccionados; y en la primera fila se anuncian las investigacio-

nes evaluadas; las casillas expresan las calificaciones que cada juez le otorgó a cada tesis en función de sus cualidades. La tabla 1, señala que los jueces otorgaron diferentes calificaciones a una misma investigación, salvo algunas excepciones, por ejemplo, la tesis asignada con la letra "A" fue calificada por el primer juez con 57.5, el mismo puntaje que el segundo juez.

Tabla 1. Calificaciones brutas totales
Tabulación de la Guía Metodológica

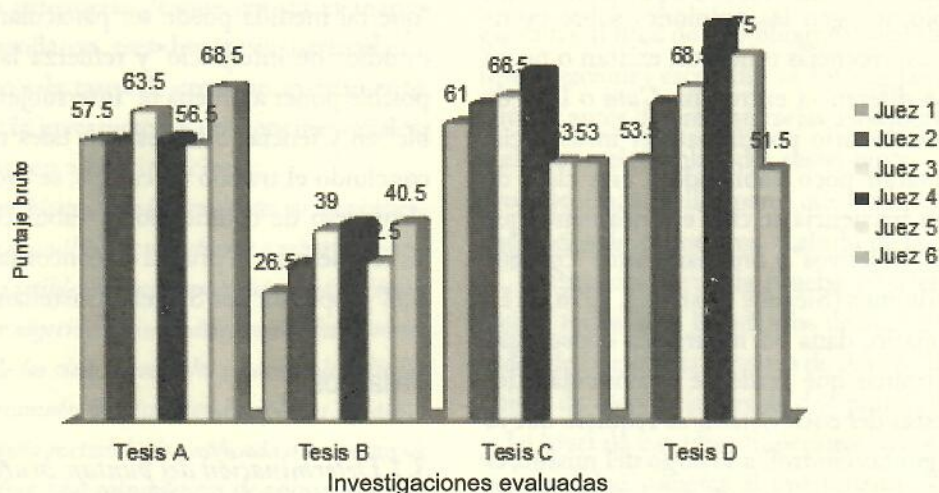
Investigaciones evaluadas				
Árbitros (k)	Tesis A	Tesis B	Tesis C	Tesis D
Juez 1	57.5	26.5	61	53.5
Juez 2	57.5	32	65	65.5

Juez 3	63.5	39	66.5	68.5
Juez 4	58	40.5	72	81.5
Juez 5	56.5	32.5	53	75
Juez 6	68.5	40.5	53	51.5

Fuente: Puntaje bruto obtenido de las 24 Guías evaluadas.

Estos mismos datos se organizaron de otra manera con el objeto de mostrar las calificaciones que cada tesis registró (Véase la gráfica 1). En este caso la tesis "A" agrupa las siguientes calificaciones: 57.5, 57.5, 63.5, 56.5, 56.5 y 68.5; la investigación marcada con la letra "B" tiene: 26.5, 30, 39, 40.5, 32.5 y 40.5 y así para cada investigación evaluada. A partir de esta diversidad de opiniones cuantitativas ¿Es posible determinar el orden de calidad de las tesis evaluadas?

Gráfica 2. Calificaciones otorgadas a las investigaciones



Fuente: Puntaje bruto obtenido de las 24 Guías evaluadas.

3.2 Determinación del orden de calidad de las tesis.

Para establecer un orden de calidad entre las investigaciones se debe constituir un orden de prelación, se toma en cuenta que cada juez tiene una opinión cuantificada con respecto a cada tesis, de manera que

éstas se ordenan de acuerdo a su puntuación; aquella que tenga la mayor puntuación obtiene el primer lugar, le sigue la que le siga en puntos y así sucesivamente, por ejemplo: el juez que tiene el número "1" presentó las siguientes calificaciones:

	Tesis A	Tesis B	Tesis C	Tesis D
Juez 1	57.5	26.5	61	53.5
Lugares ocupados por las tesis	2	4	1	3

Fuente: tabla 1

Este procedimiento se generaliza para todos los jueces y los resultados se observan en la tabla 2.

Tabla 2. Lugares (rangos) asignados por los jueces a las tesis				
	Investigaciones evaluadas			
jueces	A	B	C	D
1	2	4	1	3
2	3	4	2	1
3	3	4	2	1
4	3	4	2	1
5	3	4	2	1
6	1	4	2	3

Fuente: tabla 1

De la revisión de las prioridades dadas por los jueces, el lector se percató que las opiniones no son coincidentes necesariamente para las investigaciones "A", "C" y "D", en cambio, todos los jueces están de acuerdo en que la investigación "B" tiene los menores atributos. ¿Es posible establecer una prioridad final? Si sumamos todos los rangos que obtuvo cada investigación se obtiene un puntaje total; las sumas de todos los puntajes de cada investigación se presentan en la tabla 3, columna 2, para obtener los rangos o lugares finales para las tesis, se invierte dicho orden, por lo que el ranking final se puede observar en la tabla 3, columna tres.

Tabla 3. Lugares finales de las investigaciones		
Investigaciones	Puntaje total	Orden de prelación
D	10	1
C	11	2
A	15	3
B	24	4

Fuente: gráfica 2.

Los lugares que los jueces le asignaron a cada una de las investigaciones muestran una distribución que puede o no parecerse al orden de prelación final, salvo para la tesis "B", dado que todos los jueces coincidieron en darle el cuarto lugar. ¿Podemos considerar los lugares finales como definitivos y adecuados para calificar las investigaciones? En otras palabras. ¿Es legítimo el orden de prioridad que se dio en la tabla 3? Con las operaciones que se han hecho no es posible responder afirmativamente la pregunta, inclusive, es posible afirmar que las variaciones de las evaluaciones son tan grandes que el lugar final no representan las opiniones de los jueces. Este cuestionamiento hace necesario responder la siguiente pregunta: ¿Las opiniones coincidentes producidas por la *Guía Metodológica* son producto del azar o no? Si son producto del azar el orden de prelación es arbitrario y si no lo es, entonces, el orden no es casual, existe concordancia de juicios entre los pares para calificar las investigaciones. Para responder a esta cuestión se requiere hacer la prueba de *Concordancia W de Kendall*.

3.3 Resultados de la prueba "Concordancia W De Kendall" para la guía

Para llevar a cabo la prueba estadística se recurrió a la *escala de rangos* establecida en la tabla 2, tal como lo sugiere la prueba de *Concordancia W de Kendall*, (Siegel y Castellan, 1998, 301-302), su propósito consiste en determinar si las similitudes de juicios encontrados por " k " objetos (en nuestro caso -jueces provistos de la *Guía*-) sobre " N " elementos (en nuestro caso, investigaciones de ciencias sociales) son producto del azar o es resultado de una coincidencia auténtica de criterios. La tabla 2, permite determinar el promedio de los rangos R_i (de cada investigación) y también el promedio de R o Gran Media (el promedio de rangos de todas las investigaciones), como se aprecia en la tabla 4.

Tabla 4. Rangos asignados por los árbitros a las tesis por medio de la Guía Metodológica

JUEZ	TESIS				
	A	B	C	D	
1	2	4	1	3	
2	3	4	2	1	
3	3	4	2	1	
4	3	4	2	1	
5	3	4	2	1	
6	1	4	2	3	
Total	15	24	11	10	
Número de jueces	6	6	6	6	Gran media ó Prom. R
Prom de R_i	2.50	4.00	1.83	1.67	10/4= 2.50

Fuente: tabla 2.

Una vez obtenido estos resultados se puede calcular W mediante la fórmula:

$$W = \frac{\sum_{i=1}^N (\text{prom. } R_i - \text{prom. } R)^2}{N(N^2 - 1) / 12}$$

Donde:

d = rangos por juez de cada objeto evaluado (cuatro).
 k = número de conjunto de rangos, o sea el número de árbitros que intervinieron en la prueba (seis).

N = Número de objetos a quienes se les están asignado los rangos o sea las investigaciones evaluadas, (en nuestro caso cuatro).

— R_i = Promedio de rangos asignados al i -ésimo objeto o sujeto (de cada tesis).

— R = Promedio (o gran media) de los rangos asignados a través de todos los objetos o sujetos (tesis).

Tenemos que:

Investigaciones evaluadas					
	A	B	C	D	Total
$\Sigma (\text{Prom. } R_i - \text{Prom. } R)^2 =$	$(2.50-2.50)^2$	$+(4-2.50)^2$	$+(1.83-2.50)^2$	$+(1.67-2.50)^2$	
$\Sigma (\text{Prom. } R_i - \text{Prom. } R)^2 =$	0.00	+2.25	+0.44	+0.69	= 3.39

En tanto que $N(N^2 - 1) / 12 = 4(4^2 - 1) / 12 = 5$

Por tanto $W = 3.39 / 5 = .6777$

$N(N^2 - 1) / 12$ = suma máxima posible de las desviaciones cuadradas, esto es, el numerador que ocurriría si hubiera perfecto acuerdo entre k rangos (tesis), y el promedio de rangos fuera 1, 2... N .

La interpretación probabilística de W es la siguiente: un valor alto o significativo de W se explica como una situación donde los jueces (k) aplican esencialmente los mismos criterios metodológicos, un valor bajo de W señala que las coincidencias fueron dadas por el azar y en consecuencia no se puede rechazar la hipótesis nula. Según la Tabla de valores críticos del coeficiente de acuerdos W de Kendall (Siegel y Castellan, 1998, 405), el valor de W **no** es significativo con un 5% de error, para una prueba con seis jueces " k " y cuatro tesis " N ", si el resultado es inferior a 0.421. Como la aplicación de la *Guía* dio por resultado un valor de 0.6777 rechazamos la hipótesis nula H_0 y concluimos que dicha *Guía* unifica las opiniones de los jueces más allá del azar.

Conclusiones

Esta investigación prueba provisionalmente que es factible que la *Guía* presentada en esta investigación unifique las opiniones de los pares que evalúan comunicaciones científicas de Ciencias Sociales, con un margen de error del 5 %.

Recomendaciones

Todo experto que recurra a la *Guía* debe tener presente que los juicios finales sobre la calidad metodológica de la investigación evaluada son de orden *cualitativo*, es decir, que el test no proporciona una

calificación que permita rechazar o aprobar una investigación; no es el número de aciertos lo que determina si se aprueba o no un informe; son los juicios a partir de las respuestas de la *Guía* lo que permite hacer posible su dictamen, una sola pregunta que no pueda ser contestada, por ejemplo, carecer de objetivos, es motivo para rechazar el trabajo, en cambio, una investigación que carezca de trabajo de campo (14 preguntas) no se rechaza. Finalmente dependerá de la calidad de las respuestas dadas en la guía que el juez responda con una equis "X" a una de las cuatro opciones siguientes:

1. Se aprueba la publicación o el financiamiento sin restricciones ()
2. Deben hacerse modificaciones menores antes de aprobarse ()
3. Debe hacerse cambios sustanciales para poder ser aprobado ()
4. No se aprueba ()

Bibliografía

- ACEVEDO IBÁÑEZ y ALBA FLORENCIA A. LÓPEZ M., (2005), *El proceso de la entrevista*, México, Limusa, 4ª. Edición.
- ATORÉIS, Horacio Félix, Ma. SILVA GALIBERT y Ma. Ester AGUERRI, (dic, 1999) "Valoración de los ejercicios en las pruebas de rendimiento escolar", en *Educación matemática*, Vol, 11, N°. 3, México, Iberoamericana.
- BERNSTEIN, Jeremy (1982), *La experiencia de la ciencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BUNGE, Mario, (1974), *La ciencia, su método y su filosofía*, Buenos Aires, Siglo Veinte.
- DE LA LAMA GARCÍA Alfredo, Marcelo DEL CASTILLO Mussot y Marco A. de la Lama Zubirán (2013), ¿Existen diferencias en las creencias que regulan las investigaciones científicas de los científicos naturales y sociales? 185 investigadores responden, en *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, número 71, enero-abril.
- http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=10&tipo=ARTICULO&id=9053&archivo=1-626-9053puq.pdf&titulo=%C2%BFEXISTEN%20DIFERENCIAS%20EN%20LAS%20CREENCIAS%20QUE%20REGULAN%20LAS%20INVESTIGACIONES%20DE%20LOS%20CIENT%20C3%8DFICOS%20NATURALES%20Y%20SOCIALES?:%20185%20investigadores%20responden consultado 7/06/2013.
- LYTTLETON, R. A. (1985), DUNCAN, Ronald y Miranda WESTON-SMITH (editores), *La enciclopedia de la ignorancia*, México, Fondo de Cultura.
- FEYERABEND, K., Paul (1974), *Contra el método*, España, Ariel.
- FEYERABEND, (1975), "Cómo ser un buen empirista: petición de tolerancia en asuntos epistemológicos", en Nidditch, P. H. *Filosofía de la ciencia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PHILIPP, Frank (1965), *Filosofía de la ciencia. El eslabón entre la ciencia y la filosofía*, México, Herrero hermanos sucesores.
- FREELAND JUDSON, Orase, (2006), *Anatomía del fraude científico*, Barcelona, Crítica.
- GARCÍA CÓRDOBA, Fernando (2005), *El cuestionario*, México, Limusa.
- HEMPEL, Carl, (1983), *Filosofía de la ciencia natural*, España, Alianza editorial, 9/e.
- MÉNDEZ RAMÍREZ, Ignacio, Delia NAMIHIRA, Laura MORENO ALTAMIRANO y Cristina SOSA DE MARTÍNEZ (2008), *El protocolo de investigación*, México, Trillas, 2ª. Edición.
- NIDDITCH, P. H., (compilador), (1975) *Filosofía de la ciencia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ TAMAYO, Ruy, (2008), *Estructura de la ciencia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- RUSSELL, Bertrand, (1976), *La perspectiva científica*, México, Ariel Seix Barral.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio, (2010), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill, 5ª. Edición.

SIDMAN MURRAY (1978), *Tácticas de investigación científica*, Barcelona, Fontanella.

SYDNEY SIEGEL y N. John CASTELLAN, (1998), *Estadística no paramétrica. Aplicada a las ciencias sociales*, México, Trillas, 4ª. Edición.

VIZCAÍNO SAHAGÚN, Carlos, (2002), *Las revistas de investigación y cómo publicar en ellas*, México, cuadernos altexto3, Anuies, región centro occidente.

Investigaciones empleadas para hacer la prueba

BLANCAS MACAYO, Karla G., (2003), *El ahorro y crédito popular rural: un sector marginado del sistema financiero*, México, UNAM, Tesis, Facultad de Economía.

BOURGES MEDINA, Gabriela, (2003) *Relaciones México-Italia durante la segunda mitad del siglo XIX*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Tesis, Colegio de Historia.

ORTEGA GARNELO, Fabiola, (2003), *Ingresos y aportaciones del trabajo femenino a la unidad doméstica campesina: la experiencia de las panaderas mixtecas (San Pedro Atoyac, Oaxaca)*, México, UNAM, tesis, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Sociología.

TRUJILLO GÓMEZ, D. Alberto, (2003), *El discurso político de Porfirio Muñoz Ledo en las elecciones presidenciales del año 2000*, México, UAM, I, trabajo terminal, Coordinación de Ciencias Políticas.

Anexo la guía

Introducción para aplicar La Guía Metodológica

Sr. dictaminador: El instrumento que tiene en sus manos ha sido probado exitosamente por diversos científicos y diversas pruebas para establecer su validez. Tiene por finalidad facilitar la verificación y evaluación de reportes, tesis, e investigaciones en ciencias sociales.

La manera de recurrir a él es relativamente simple. Se compone de 93 preguntas distribuidas en ocho categorías, que abarcan las etapas por las que pasa la elaboración de una investigación científica.

Para su respuesta correcta requiere, en todos los casos, de realizar una revisión cuidadosa de las partes del reporte a que se refiere la pregunta.

Existen tres clases de respuestas en esta cédula metodológica.

- Las que consignan o no la existencia de determinado elemento. Forman la mayor parte de las preguntas. En este caso basta con que aparezca el contenido de los enunciados u oraciones aludidas para que Ud. consigne su existencia.
- Las que se le solicitan que se establezca la racionalidad del concepto expuesto por el autor. Para responder a la pregunta Ud. deberá reflexionar sobre la relación lógica establecida en el escrito, ya sea entre las partes de un mismo enunciado u oración o entre diferentes enunciados expuestos a lo largo del estudio.
- El tercer tipo de pregunta busca que emita un juicio sobre la potencia o calidad de algunas partes del estudio. En este caso es suficiente que emita la opinión que le merece el esfuerzo realizado por el autor del reporte.

En la mayoría de las preguntas bastará que escriba una "X" en el paréntesis correspondiente. Por ejemplo, si se corroborara la existencia del título entonces, en la respuesta a la pregunta uno (1) sería positiva y quedaría anotada de la siguiente manera:

Si (X) No () y así sucesivamente.

Cabe agregar que esta evaluación es metodológica por lo que no resuelve la calidad del contenido, ni del uso de conceptos, categorías y leyes propias de la disciplina que aborda la investigación.

La Guía

Título de informe que dictamina _____

Nombre del dictaminador _____

Profesión del dictaminador: _____

Grado: Licenciatura () Maestría ()

Doctorado ()

Fecha de la prueba _____

Hora de inicio _____ Hora de terminación _____

DE LA PRESENTACIÓN FORMAL

1. ¿Tiene título?

Si () No ()

En caso de ser una artículo de investigación pase a la pregunta 5.

2. ¿Tiene índice?

Si () No () *Si no tiene índice pase a la p. 8.*

3. El índice ¿Describe el contenido de la obra (es explícito)?

Si () No ()

4. El índice ¿Esta paginado?

Si () No ()

5. El reporte ¿Tiene un resumen al inicio del estudio?

Si () No ()

EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y LOS SUPUESTOS DEL ESTUDIO

Lea la introducción o principio del reporte y responda:

6. El reporte ¿Posee una introducción o antecedentes o planteamiento del problema?

Si () No ()

7. ¿Justifica o destaca la importancia del tema o problema a tratar?

Si () No ()

8. ¿En la introducción se presentan los objetivos del estudio?

Si () si dice sí pase a la pregunta 11, No ()

9. En alguna otra parte del reporte aparecen los objetivos

Si () No () *Si es negativa pase a la 11*

10. Estos objetivos son:

Explícitos () No explícitos ()

11. ¿En la introducción se muestran las hipótesis del estudio? Desde una simple suposición o conjetura, hasta una ley, teoría o modelo cuantitativo que responda al objetivo de la investigación

Si () No () *Si es "no" pase a la 13*

12. Estas hipótesis son:

Explícitas () No explícitas ()

EL PLAN DE OBSERVACIÓN Y PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS USADOS

13. Se consigna en la introducción del estudio el **método utilizado** (algún comentario o inciso que indique cómo se planearon las observaciones del estudio)

Si () *Si es afirmativa la respuesta pase a la 15* No ()

14. Existe en alguna otra parte del reporte (anexo o capítulo) indicaciones de cómo se planearon las observaciones.

Si () No () *Si es negativa pase a la pregunta*

Lea los párrafos dedicados al método y responda si:

15. ¿Se mencionan las razones de haber usado el método escogido?

Si () No ()

16. ¿Ubica el reporte el espacio geográfico donde se situó la investigación?

Si () Resulta incompleta () No ()

18. ¿Se delimita en el tiempo el fenómeno estudiado?

Si () No ()

19. El reporte ¿Recurrió a bibliografía?

Si () No () *Si dice no pase a la 23*

¿En el método se señala si se estudiaron fuentes primarias? (Su contenido es una referencia directa del fenómeno estudiado). Son documentos, periódicos, fotos o cualquier tipo de evidencia directa, también censos o trabajos de campo de la época analizada.

Si () No () *si dice "No" pasar a la pregunta 24*

20. Sí, su consulta es generalizada

Si () No ()

21. Sí, además nadie las había consultado, hasta ahora, según afirma el autor.

Si () No ()

22. Si hubo fuentes ya consultadas y además fuentes nuevas, según el autor

Si () No ()

23. El estudio ¿Consigna si el autor o su equipo realizó trabajo de campo del fenómeno estudiado?

Si () No () Si es "No" pase a la 34

24. Reporta cómo y dónde se hicieron las observaciones de campo

Si () No () Si es "No" pase a la 34

El autor afirma que fueron (Marque con una X el paréntesis en caso de que sea positiva la respuesta):

25. Notas personales del autor, fotografías, videos o grabaciones ()

26. Entrevistas individuales o colectivas pudieron ser transcritas o grabadas o filmadas ()

27. Cuestionario o cédula donde se recoge opinión de las personas ()

28. Es una lista de cotejo o de verificación de hechos (Check list). ()

29. Es un examen valorativo (test, prueba o examen proyectivo o de conocimientos). ()

El instrumento utilizado para las observaciones:

(Marque con una X el paréntesis en caso de que sea positiva la respuesta)

30. Es original: el autor del reporte lo diseñó ()

31. Es Modificación de otro instrumento, el autor del reporte hizo la modificación ()

32. Es Copia de otro instrumento similar ()

33. No se aclara en el reporte ()

34. Se consigna el instrumento de captura en el informe (puede estar en un anexo o ser una nota bibliográfica).

Si () No ()

35. Se señala el nivel de confiabilidad del instrumento utilizado

Si () No ()

36. En su opinión, la muestra (los objetos o sujetos) seleccionados para su observación, ¿están en concordancia con los objetivos planteado originalmente?

Si () No ()

37. En su opinión. El reporte ¿Describe con claridad

la manera en cómo se hizo dicha selección de la muestra? (con esta información podría repetirse dicha selección)

Si () No ()

38. ¿Usó algún tipo de selección por probabilidad para seleccionar la muestra? (aleatoria, estratificada, por conglomerado o cualquier otra).

Si () No () la selección fue arbitraria

39. El reporte ¿Advierte el error estadístico o la confiabilidad que tienen los resultados del trabajo de campo?

Si () No ()

40. ¿Se presentan los cálculos estadísticos para la determinación del error en los resultados (Este análisis estadístico puede aparecer en un anexo del estudio)?

Si () No ()

41. ¿Que características tuvo el trabajo de campo que se realizó? (CRUCE UNA SOLA OPCIÓN)

Se hizo un sólo proceso de observación o levantamiento de datos ()

Se midió el fenómeno en dos tiempos diferentes, pero sin grupo control ()

Hubo grupo control y grupo experimental ()

Existió grupo control y experimental y se midió en dos tiempos diferentes ()

Fue una experiencia en laboratorio ()

42. En su opinión, el autor presentó en el reporte el método o plan de observación:

Con claridad () Con confusión ()

Está incompleto ()

43. En su opinión, la descripción que se hace en el reporte del método, los instrumentos y las técnicas usadas ¿Permitiría eventualmente reproducir el proceso de observación de este estudio?

Si () No ()

44. En su opinión, el método seguido ¿Permitió que los hechos observados establecieran una relación con las hipótesis (o los objetivos del estudio si no hubo

hipótesis)? Si () parcialmente () No ()

ACERCA DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

Revise el resto del reporte y responda:

Los resultados del estudio se presentan en: *(si la respuesta es afirmativa crúcela con una "X")*

45. Cuadros ()
46. Gráficas ()
47. Mapas ()
48. Descripciones o explicaciones escritas ()
49. Diagramas o sociogramas ()
47. Si hay cuadros o gráficos o mapas o diagramas de los resultados, ¿éstos se interpretan o se explican? Si () No ()
48. Las presentaciones gráficas que no son resultados de datos obtenidos directamente por el trabajo de campo del reporte, ¿Tienen referencia bibliográfica (es decir, fuente)? Si () No () No hay presentaciones ()
49. ¿Hay notas bibliográficas en el estudio? Si () No () *si responde "no" pase a la 52*

Revise y señale si estas notas (Se da como positivo si usó técnicas para resumir las notas):

50. Tienen las notas bibliográficas una técnica semejante Si () No ()
51. Permiten eventualmente ir al texto referido para verificar su contenido Si () No ()
52. Hay bibliografía en el estudio Si () No () *si responde "no" pase a la 62*
53. La bibliografía utilizada tiene: autores, títulos, editorial, año (si falla alguna condición en alguno de ellos debe responderse negativamente) Si () Sólo algunos () No ()
- Revise la bibliografía y señale si incluye:
54. Libros: de análisis, teóricos, especializados, de memorias, de biografías, etc.. Si () No ()

55. Periódicos y revistas de contenido

Si () No ()

56. Enciclopedias

Si () No ()

57. Cartas, archivos, artículos y/o fotografías de la época o lugar estudiado

Si () No ()

58. Censos, revistas especializadas, estudios de campo ya realizados.

Si () No ()

59. Cualquier otro testimonio humano recopilado con anterioridad

Si () No ()

60. Bases de datos localizados en la WEB

Si () No ()

61. ¿Hay en la bibliografía artículos o libros que hayan sido publicados (primera edición) entre el año en que se publicó el reporte y cinco años antes?

Si () No ()

DE LAS CONCLUSIONES Y LAS RECOMENDACIONES

Lea en el reporte los apartados correspondientes y señale:

62. ¿Tiene el reporte un capítulo o inciso explícito de conclusiones o discusión?

Si () No () *si es negativa pase a la 70*

63. En las conclusiones ¿Se confrontan los resultados encontrados con las hipótesis del estudio?

Si () No () no hubo hipótesis ()

64. Las conclusiones ¿ofrecen una respuesta al problema planteado al inicio del reporte?

Si () No ()

65. La investigación ¿llega a conclusiones cuantitativas?

Si () No ()

66. ¿Se circunscriben al tiempo contemplado en el análisis?

Si () No () no se aplica al reporte ()

67. ¿Se limitan al espacio geográfico mencionado en el análisis?

- Si () No () No se aplica ()
68. ¿Se circunscriben a los personajes o hechos sociales estudiados?
- Si () No ()
69. Las conclusiones ¿Están limitadas al universo representado por la muestra? (aún en un caso histórico los datos recogidos son una muestra del fenómeno)
- Si () No ()
70. el estudio ¿Hace recomendaciones?
- Si () No () *Si es no pase a la 72*
71. El reporte ¿Propone cambios específicos para modificar el desarrollo del problema estudiado?
- Si () No ()

**ORIENTACION DEL MARCO GENERAL
DE LA OBRA**

72. ¿Existe un marco teórico en el reporte
- Si () No ()
73. El trabajo ¿Se sustenta en un marco empírico?
- Si () No ()
- Si respondió afirmativamente a las preguntas 82 y 83 responda la siguiente, si no pase a la 85*
74. En su opinión. El trabajo ¿Relaciona adecuadamente ambos marcos?
- Si () No ()
75. Considera que el problema abordado por el re-

porte es:

- Muy relevante () Relevante ()
- Poco relevante () Trivial ()
76. El problema es principalmente de carácter. Teórico () De método () Práctico ()
77. El problema tiene interés en el mercado de trabajo. Si () Poco () No () No lo sé ()
78. El problema tiene interés académico Si () Poco () No () No lo sé ()
79. El problema tiene interés social Si () Poco () No () No lo sé ()
80. El trabajo amplía el conocimiento de temas, personas, o fenómenos sociales poco conocidos. Si () Poco () No () No lo sé ()
81. La manera de tiene el autor de enfocar el problema es:
- Muy conocida () Conocida ()
- Poco conocida () Inusual ()
82. El método de observación seguido es:
- Convencional () Poco convencional ()
- Diferente ()
83. Finalmente. El Título de la obra y/o subtítulo, en su caso, ¿Responden al contenido del reporte?
- Si () No ()

Muchas gracias.

La revisión terminó a las (horas minutos).

La experiencia del Diplomado en Internacionalización de la Educación Superior del Colegio de las Américas (COLAM)

NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO¹

Resumen

El desarrollo de programas específicos para la colaboración internacional, tanto a través de acuerdos interuniversitarios como en redes nacionales e internacionales, han contribuido al surgimiento de iniciativas específicas para comprender y profundizar sobre los aspectos relacionados con la internacionalización. Este es el caso de una opción de formación virtual ofrecida por el Colegio de las Américas (COLAM) denominada *Diplomado en Internacionalización de la Educación Superior* (DIES), cuyo objetivo es contribuir al fortalecimiento de los profesionales involucrados con las actividades internacionales de cada institución. Este trabajo presenta la experiencia de concepción del proyecto, diagnóstico, diseño y puesta marcha del Diplomado en el marco de las iniciativas actuales de capacitación en internacionalización.

El DIES está dirigido principalmente a directivos, profesionales y profesores que se desempeñen en oficinas de Relaciones Internacionales en Instituciones de Educación Superior o que intervengan de alguna forma en la internacionalización de unidades académicas o instituciones de cooperación internacional.

Antecedentes

El proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior (IES) se incorpora cada vez más en las estrategias de desarrollo de éstas. En esta forma se plantea la imperiosa necesidad de repensar las estructuras universitarias, los planes y programas ofrecidos y las alternativas de capacitación de los cuadros académicos y administrativos, con el fin de actuar con mayor pertinencia y calidad ante la sociedad.

¹ Colegio de las Américas; Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

De acuerdo a la experiencia vivida en las pasadas dos décadas por organismos e instituciones educativas en el tema de internacionalización, algunas de las estrategias para la inclusión de horizontes internacionales en la educación superior, así como la promoción de los programas educativos internacionalizados, han involucrado acciones tales como la movilidad de gestores, estudiantes, profesores e investigadores, la creación de redes de carácter regional e internacional, la oferta educativa internacional, la internacionalización del currículum, las dobles titulaciones, los acuerdos interinstitucionales, las investigaciones y posgrados conjuntos, la enseñanza de idiomas y culturas locales, los programas de cooperación al desarrollo, los procesos regionales de evaluación y acreditación de la calidad universitaria, entre muchas otras medidas. Así mismo, ha quedado de manifiesto que para la gestión de cada una de ellas se hace necesario el desarrollo de competencias y capacidades específicas.

Sobre el tema de formación de gestores, durante el Congreso Bienal de la Organización de Universidades Interamericanas (OUI) llevada a cabo en Florianópolis en octubre de 2005, diversos especialistas de países de América Latina propusieron la creación de la Red Interamericana de Formación en Internacionalización de la Educación Superior, con el fin de detectar problemáticas comunes. Después de una serie de sesiones y considerando las experiencias vertidas por los expertos, una de las conclusiones más contundentes identificó una situación clara "Las actividades internacionales han nacido más como producto de la reacción de las universidades, más que por un proyecto bien definido y planteado cuidadosamente de manera proactiva, ...es fundamental trabajar para lograr cuadros de gestión sensibles y conocedores de los aspectos de internacionalización coherentes y pertinentes para cada una de las instituciones considerando las necesidades de su región y su contexto".

En una situación compartida entre los diversos participantes de la reunión, la mayoría de los asistentes coincidieron, tal como se da en diversos campos laborales, que los responsables de las oficinas inter-

nacionales habían asumido sus cargos con empeño, pero también con muy poco conocimiento sobre las implicaciones y necesidades de su función, que para ese entonces poco se contaba con experiencia.

Atendiendo a la problemática mencionada, emergió la idea:

Crear una alternativa que atendiera a la necesidad de formación de implementar un proceso de formación de cuadros académicos y directivos en materias de internacionalización a través de cursos y/o talleres intensivos, con el fin de contribuir, al interior de las universidades miembros de la red, a generar una masa crítica que ayudase eficazmente a su implementación.²

La tarea de generar alternativas fue asumida por la Organización de Universidades Interamericanas (OUI) considerando la temática afín dentro de los programas de IGLU, CAMPUS y COLAM.³ Se definió un programa que, considerando distancias y costos, pudiera ofrecer oportunidades reales de participación. Se propuso un diplomado ofrecido a distancia destinado a los profesionales de las IES encargados de los procesos de internacionalización, a través de las Oficinas de Gestión Internacional (OGI), desde la OUI/COLAM, con el objetivo de contribuir de manera concreta a la construcción de espacios comunes de educación superior en América.

Cabe señalar que, respecto a la colaboración internacional, el tema de la internacionalización fue definido por la OUI como uno de sus principales ejes en el marco de las Orientaciones Estratégicas para el periodo 2011-2016. Bajo este contexto, la internacionalización se aborda de manera transversal en todos los programas de la organización (IGLU, CAMPUS, COLAM), definiendo las actividades para cada uno de ellos según su propio marco de acción. En

² Ramírez, Carlos, *Ideas generales: RED*, Universidad de Valparaíso, Chile, 2005.

³ El Colegio de las Américas (COLAM) está ubicado en Montreal, Canadá, pero su área de cobertura contempla todo Iberoamérica.

este escenario, el COLAM, tradicionalmente dedicado a elaborar y ofrecer propuestas formativas, está impulsando el desarrollo de un certificado/diploma, destinado a los profesionales de las instituciones de educación superior (IES) encargados de los procesos de internacionalización.

En sintonía con el espíritu de colaboración entre países, el Diplomado en Internacionalización de la Educación Superior, encabezado por la OUI/COLAM, convocó a expertos de varias universidades para el diseño y determinación de contenidos. En el diseño intervinieron la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México), la Universidad de Victoria, la Universidad de *Dalhousie* y la Universidad de *Saint Mary* (Canadá), haciendo énfasis en una propuesta que brinde apoyo a los participantes responsables de gestionar y ejecutar las actividades de internacionalización, con énfasis en el planteamiento de conocimientos teórico-prácticos necesarios para llevar a cabo las actividades de internacionalización, sobre la base de un marco estratégico articulador de las distintas acciones y ámbitos que hacen parte de este proceso.

El resultado es una propuesta de educación a distancia multinacional, que consiste en un diploma que permite a los participantes compartir y conocer las experiencias de los colegas que intervienen, así como analizar modelos exitosos de internacionalización de distintas IES en las Américas y diversas partes del mundo orientada a directivos, profesionales, académicos y administrativos involucrados en la internacionalización.

Definición y Estructuración del Programa

Para el desarrollo de este diplomado, en enero de 2010, el Colegio de las Américas (COLAM) estableció el contacto con diseñadores pedagógicos y expertos en contenidos, para definir la plataforma con el fin de concretar el proyecto de manera integral, pensando en un diplomado para la internacionalización, tomando en cuenta las observaciones y señalamientos de las universidades miembros de la Red de Inter-

nacionalización de la Educación Superior (RIES). La idea se orientó a la participación de gestores de oficinas para la internacionalización de países de América del Norte (México, Estados Unidos y Canadá), Centro y Sudamérica (Colombia, Argentina, Brasil, Nicaragua, Guatemala, entre otros) y el Caribe (considerando las Antillas) e incluso socios iberoamericanos, privilegiando desde luego a los representantes de universidades pertenecientes a la OUI.

Los requisitos de participación fueron los siguientes:

1. Contar con un grado universitario mínimo de licenciatura;
2. Trabajar en el área internacional de su institución o tareas afines y tener una experiencia mínima en el área de gestión internacional de cuando menos un año al momento de presentar su solicitud de inscripción (aplica para los líderes de proyecto o coordinadores de propuestas para la internacionalización universitaria);
3. Tener una computadora con acceso a Internet (considerando que el curso se imparte en modalidad virtual);
4. Preferentemente, tener un nivel de comprensión de textos en inglés (parte del material y recursos electrónicos están en inglés).
5. Ser propuesto por su institución.
6. Preferentemente que su institución sea miembro de la OUI.

Para el desarrollo de cada módulo se buscó a especialistas en diversos temas tanto para el contenido como para las tutorías de cada módulo, conjuntándose un equipo de especialistas de Canadá y México, además de un grupo de tutores de diferentes latitudes de Latinoamérica. Los expertos fueron el Dr. Alain Boutet (Canadá), Dra. Sabine Lehr (Canadá) y la Dra. Norma Angélica Juárez Salomo (México), esta última responsable además de elaborar y diseñar la propuesta pedagógica de cada uno de los módulos asignados. Igualmente se conformó un primer grupo de tutores que estarían a cargo de coordinar las actividades, dar seguimiento y evaluar a los participantes.

Como apoyo para la definición de los contenidos, se aplicó un cuestionario diagnóstico entre todos los miembros de la Red Iberoamericana de Universidades. La encuesta se denominó "Necesidades de Formación de las Oficinas de Relaciones Internacionales". Se recibió respuesta de 66 universidades de diversas partes de Latinoamérica: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Perú, República Dominicana, El Salvador, México, Uruguay y Venezuela. Las preguntas estuvieron planteadas en una batería de 19 reactivos específicamente para la movilidad (tema que nos ocupa). Treinta y cuatro de estas universidades manifestaron que la movilidad estudiantil, además de ser una de las actividades de mayor recurrencia, también representaba una prioridad al interior de su universidad.

- Las primeras preguntas fueron sobre las características de las instituciones, de las oficinas, así como de los integrantes de las oficinas de gestión internacional. El resto abordaron los temas de mayor interés: la experiencia que poseían los posibles participantes; las expectativas que se tienen, entre otras cuestiones. Los resultados más significativos de aplicar el instrumento y que se mencionaron como prioritarios para integrarse en la propuesta virtual fueron los siguientes:
- La propuesta virtual debería estar basada en la teoría, pero sobre todo orientada a la formación. Los ejemplos y temas abordados estarían situados en el contexto de las universidades participantes, considerando las experiencias entre cada institución, situándose en la realidad cotidiana.
- Los contenidos tendría que proporcionar estrategias para acortar la brecha entre países desarrollados y países menos avanzados, brindando alternativas para el establecimiento de redes internacionales de cooperación que impacten a las funciones sustantivas: intercambio académico, movilidad estudiantil y de académicos, establecimiento de sistemas de acreditación de estudios, capacitación para la obtención de

fondos para el desarrollo de proyectos, tanto de forma virtual como presencial.

- Un punto fundamental que surgió en el diagnóstico fue que las actividades del diplomado debían de contribuir al intercambio con colegas de diversos países y, eventualmente, estar en condiciones de promover actividades y redes de colaboración entre ellos. Hubo acuerdo en que esto se lograría por medio de foros, proyectos conjuntos y trabajo en blogs y wikis.
- Se propuso que la propuesta vincule la experiencia de redes y asociaciones con las del diplomado, de tal forma que se logre el reconocimiento del mismo, además de optimizar tiempos y recursos, enriqueciendo contenidos. La inclusión de redes no sólo se refería a la gestión, sino a aquellas cuyas propuestas permitieran trabajo y colaboración a distancia.
- Incluir en el grupo de participantes a representantes de universidades públicas y privadas.
- Dar a conocer prácticas exitosas y compartir e implementar herramientas tecnológicas que faciliten el trabajo y ayuden a mantener la información adecuadamente para su almacenamiento y difusión.
- Proporcionar información en línea sobre estándares internacionales, así como contar con lineamientos y material en diversas lenguas.
- Plantear estrategias para el seguimiento y evaluación de las actividades mediante recursos en línea.

El lanzamiento de la primera cohorte del Diplomado en Internacionalización de la Educación Superior (DIES) se realizó a mediados del 2011. Las observaciones fueron tomadas en cuenta por cada uno de los diseñadores y expertos, quienes realizaron los ajustes y adiciones correspondientes, privilegiando sobre todo una lógica de trabajo en red. Para coordinar los trabajos y determinar los contenidos se realizaron y llevaron a cabo reuniones de trabajo y encuentros virtuales permanentes como Skype, Blackboard y otros medios, con la finalidad de coordinar

los temas y contenidos, además de mantener una comunicación continua vía Internet con los participantes, tutores e incluso ponentes invitados.

El diplomado se desarrolla en 180 horas y se estructura en tres módulos de 60 horas en promedio, cada uno. Esta propuesta pedagógica es de carácter flexible y en su mayoría asincrónicamente y puede ser cursada en su totalidad, en cuyo caso el participante recibe una acreditación por el diplomado completo, o bien llevarse de manera independiente, inscribiéndose a cada módulo de manera individual, obteniendo una constancia por el módulo cursado. Los temas que se abordan son:

Módulo 1	La internacionalización: Planificación y Gestión.
Módulo 2	Estrategias para la Movilidad Estudiantil.
Módulo 3	Internacionalización del Currículo.

En el primer módulo se abordan temas de planeación, diseño de programas y se trabaja con una serie de herramientas prácticas para el diagnóstico y desarrollo de propuestas de internacionalización. En el segundo módulo se integran, además de la revisión de conceptos y aspectos históricos de la movilidad, estrategias de internacionalización “en casa”, iniciativas virtuales, organismos financiadores y programas exitosos, además de incorporar herramientas propias de la Web 2.0 y 3.0. En el tercer módulo se hace una revisión de los elementos que impactan a las propuestas curriculares y a los principales actores involucrados en el proceso de internacionalización universitaria.

Cabe señalar que en cada módulo se llevan a cabo además webinarios de alto nivel, trabajos individuales y en equipo, chats libres y programados, espacios de colaboración libre y desarrollo de habilidades interculturales en la cafetería, entre otras estrategias.

Propuesta Pedagógica

Considerando que la propuesta se realiza básicamente en modalidad virtual, es pertinente subrayar que:

Este posgrado se desarrolla con la metodología centrada en los aprendizajes y en la actividad de cada participante. Esta metodología, basada en las más actuales teorías pedagógicas, así como en las recomendaciones de la UNESCO y otras instituciones dedicadas a la educación superior, conlleva algunos requerimientos para su efectiva implementación. A la vez, las exigencias de calidad establecidas en el acuerdo entre la Organización de Estados Iberoamericanos, el Centro de Altos Estudios Universitarios y Virtual Educa hacen necesario fijar reglas para el cursado y la evaluación de los aprendizajes... (Asisten, 2009)

En este mismo sentido se han establecido lineamientos basados en la experiencia del COLAM, los cursos IGLU y la OUI. En términos generales, el enfoque es centrado en el aprendizaje y la colaboración de los participantes, con permanente interacción entre los miembros del grupo, dirigido e inspirado en instituciones y proyectos reales en donde intervienen diversos especialistas en cada uno de los temas. Los recursos utilizados y la forma de hacerlos en cada sección se verán más adelante, pero todos ellos están basados en una lógica de colaboración en red.

Descripción de los contenidos y Objetivos

El objetivo general planteado para el diplomado es lograr que mediante el intercambio de ideas, reflexión y trabajo colaborativo, los participantes desarrollen habilidades y competencias aplicables y útiles que les permitan funcionar de manera más eficaz y eficiente en sus actividades de gestión para la internacionalización de las instituciones educativas en las que se desempeñan.

A través de sus tres módulos, el diplomado se propone contribuir a que los participantes desarrollen habilidades y competencias que les permitan:

1. Reflexionar sobre el desarrollo histórico de la internacionalización, comprendiendo sus implicaciones para la sociedad actual e identificándose como protagonista en la escena educativa presente.

2. Vislumbrar e incorporar conceptos generales relacionados con la internacionalización de las instituciones de educación superior y la movilidad académica y estudiantil, a través de la experiencia propia y compartida, reflexionando sobre las posibles áreas de desarrollo surgidas hasta el momento, profundizando sobre consideraciones sociales, éticas y laborales.
3. Recuperar y aplicar conceptos basados en la planeación estratégica y gestión para el desarrollo de acciones tendientes a fortalecer las actividades propias de su quehacer en sus instituciones de origen. A través del intercambio entre pares, proceder al diseño de proyectos aplicables en el ámbito laboral de los participantes.
4. Diseñar y proponer estrategias de internacionalización para el desarrollo y el fortalecimiento del currículo, previendo futuros escenarios de mayores alcances, con la generación de propuestas concretas para dinamizar las actividades internacionales, aplicables en su institución.

Calidad de la propuesta

La consideración del aprendizaje en el contexto de la Sociedad de Conocimiento demanda cada vez más que las universidades se coloquen favorablemente ante los cambios tecnológicos emergentes e iniciar con la adquisición de nuevas competencias⁴ acordes con una lógica de trabajo en red, colaborativa y centrada en el aprendiz. Lo anterior hace que se plantee que los recursos tecnológicos utilizados sean aliados y no se reviertan de forma negativa. Es claro que la tecnología es el medio, pero el fin sigue siendo la internacionalización.

Una de las formas más efectivas de lograr que la adopción de la tecnología se plantee a favor de una propuesta pedagógica, es tener en claro los objetivos que se persiguen y los alcances de los recursos, de tal forma que al combinar tecnologías, materiales, tuto-

rias y hasta la administración del sistema, se tenga el efecto esperado. Es en este momento que los indicadores, como elementos de objetivación de las "buenas intenciones", cobran un valor superior.

Durante el Diplomado se recuperan dos elementos fundamentales para el proyecto: por un lado se enuncian los indicadores que nos permitirán evaluar el proyecto en un aspecto determinado y, por el otro, la forma en que se dará seguimiento para verificar el aprendizaje.

Relación Pedagógica (Tutorías)

Uno de los factores fundamentales presentes en el desarrollo del aprendizaje, igualmente en las actividades de facilitación o tutoría, consiste en la regulación y el acompañamiento de los procesos que emergen de esta relación; es decir, en establecer acciones de evaluación. En el proyecto para el diseño de un diplomado en internacionalización, se abordan aspectos fundamentales para la evaluación del proceso de formación en la relación que se construye en el binomio facilitación-aprendizaje. Estos son, por un lado, la autorregulación de la trayectoria de aprendizaje por parte del aprendiz, así como la referencia y regulación de las competencias y aprendizajes adquiridos que hace el tutor. Por otro lado, se tiene la autoevaluación de la pertinencia en el uso de las estrategias de acompañamiento a lo largo del proceso de formación de los participantes, que realiza el formador.

Materiales didácticos

Dentro de los aspectos a considerar en el uso de las tecnologías y el desarrollo de espacios virtuales de aprendizaje, tal como se señala en (Bautista, Borges, & Forés, 2006), en la propuesta del diplomado se rescata que la evaluación debe formar parte tanto del proceso de diseño como de la acción y seguimiento de la docencia. Para ello se mide en primera instancia el grado de progreso del aprendizaje en tres momentos de una propuesta académica: evaluación inicial o diagnóstica; evaluación formativa (evaluación de se-

⁴ En el presente escrito, el concepto "competencia" es entendido como el conjunto de saberes y actitudes necesarias para realizar una tarea específica, en su relación con el campo profesional.

guimiento del proceso de aprendizaje); y evaluación sumativa (evaluación final o para acreditación). Con todos los materiales revisados hasta ahora en relación con los EVA, es claro que la evaluación debe ser entendida en contexto, pues cada una de las actividades que se planean tiene como objetivo el aprendizaje.

Medios y tecnologías

En el diseño se consideró la conveniencia de utilizar las tecnologías de comunicación e información (TIC) para la evaluación formativa y se buscó responder a las siguientes cuestiones: ¿Para qué introducir las TIC? ¿Quién debe introducirlas? ¿Qué características y habilidades debe tener quien las introduzca? ¿Sobre qué base o fundamento teórico-metodológico? En este sentido, dos objetivos resultan fundamentales:

1. Establecer la garantía de un alto grado de interactividad, a través de una administración y operación adecuadas.
2. Enfatizar la capacitación permanente de docentes y gestores.

Para dar garantía de lo anterior se definieron desde el principio los recursos y se mantuvo una revisión permanente de los comentarios y sugerencias de tutores y participantes. Al mismo tiempo se planearon las acciones correctivas y de capacitación necesarias para el desarrollo de la propuesta.

Administración del sistema (infraestructura)

En la propuesta del diplomado se consideran aspectos sobre la forma de evaluación, siendo ésta explícita y clara, válida, consistente, flexible, justa, coherente, constructiva, propia y formativa (Bautista, Borges, & Forés, 2006, págs. 171-172). Desde la primera edición fue posible constatar cómo las evaluaciones han podido dar referencias en diversos niveles tanto en lo individual como en lo grupal y la autoevaluación, con el fin de generar una dinámica de autorregulación en el seguimiento del binomio tutor-participante, al interior de los EVA.

Finalmente, en un sentido de evaluación permanente, la propuesta se centra en que la evaluación del aprendizaje debe acompañar indefectiblemente a la acción docente para que la correspondencia entre las actividades que se realicen, coincidan con los objetivos planteados. En esta forma, en cada emisión se realiza para cada módulo un instrumento de evaluación de la propuesta inicial y de la final, con especial énfasis en aspectos que se consideran relevantes como la tutoría, los contenidos, las actividades, la atención administrativa, entre otros elementos.

Evaluación y seguimiento de los participantes

Durante el curso se privilegia un modelo pedagógico basado en el constructivismo colaborativo con el fin de lograr un aprendizaje significativo donde, a través del “aprender haciendo” y el intercambio de experiencias de los participantes se logren encontrar vías de aplicación de los materiales vistos en el curso. El trabajo se realiza tanto individual como grupalmente, acompañados siempre por los facilitadores técnicos y administrativos y los tutores.

La evaluación tiene carácter formativo y sumativo. Es formativa porque cada actividad de carácter evaluativo debe tener una retroalimentación que permita al estudiante ir mejorando sus procesos de aprendizaje. Es sumativa en el sentido que permite verificar si el estudiante alcanzó los aprendizajes propuestos.

En la evaluación, se pueden plantear dos dimensiones:

1. En cuanto que en el proyecto mismo se logre que los organizadores y diseñadores sean capaces de identificar la correspondencia entre las actividades de aprendizaje que promueven actualmente y los objetivos a los que desean llegar. Posteriormente, se promueven actividades de evaluación (inicial, intermedia y final), mediante instrumentos distribuidos vía electrónica. Esto se hace desde la perspectiva de cómo es y cómo podría enriquecerse la propuesta de formación, para finalmente realizar ajustes con-

cretos que atiendan de manera más puntual a los participantes en su práctica diaria.

2. La evaluación de cada módulo y los participantes, se lleva a cabo mediante recursos digitalizados, de tal manera que se logre que los participantes se ubiquen en espacios de evaluación y enriquezcan su práctica en el “aprender haciendo”.

En los diferentes módulos, la metodología inicial considera el trabajo individual, con el fin de que el docente revise diversos materiales que se proponen en las actividades y dé inicio al trabajo de reflexión. Posteriormente se promueve la participación en foros y grupos de discusión involucrando temas que serán previamente definidos. En cada módulo las actividades de base son las siguientes:

- Posterior a la revisión de materiales, cada participante debe realizar ejercicios de reflexión que se relacionen con su experiencia personal.
- Se valoran como relevantes las aportaciones e iniciativas que los participantes realizan, compartiendo materiales e información con el grupo.
- Se subraya la importancia de una comunicación fluida, así como la responsabilidad de los integrantes para cumplir con sus objetivos.

Durante los módulos se promueve que el trabajo se lleve a cabo tanto de forma individual como en pequeños grupos de acuerdo con la afinidad de los proyectos propuestos por los participantes. Las actividades de base en este caso son:

- Privilegiar el trabajo colaborativo.
- Establecer estrategias de organización y planificación.
- Establecer dinámicas de trabajo que incluyan las aportaciones de cada integrante de grupo.

En cuanto al entorno en aula virtual, los recursos disponibles para la realización de las actividades relacionadas con la evaluación se encuentran:

- El foro: Es un espacio para que los participantes puedan mantener comunicación activa. Las aportaciones de cada integrante pueden ser leídas por todos los integrantes del grupo, sean formales e informales.

- El debate: Es un espacio común para todos los participantes donde se establece comunicación para temas específicos relacionados con los contenidos del curso.
- El tablón: es un espacio destinado a las comunicaciones “oficiales”. Es accesible a todos los participantes, pero es el profesor el único que puede escribir en él.
- Las actividades: en este espacio se realiza la entrega de los trabajos evaluables asignadas a los estudiantes. Está destinado a hacer llegar los archivos evaluables al profesor.

En la evaluación del curso se considerará la intervención participación activa de los participantes y se basará en el resultado del desarrollo de las actividades auto-evaluables. Cada uno de los apartados que integran el módulo considerará actividades que refieran a contenidos teóricos, así como a prácticos de cada sección. La puntualidad, limpieza, presentación, coherencia, orden, claridad, concreción y la calidad de los contenidos serán puntos fundamentales a evaluar.

La calificación final ponderará todos los trabajos y actividades realizadas durante el curso, tanto en las actividades evaluables, como en los espacios de participación.

Prospectiva

La propuesta del diplomado planteó desde su concepción alcances a corto, mediano y largo plazo. En el primer caso, la primera cohorte se diseñó para que éstos se llevaran a cabo al término de seis meses, tiempo durante el cual los participantes desarrollaron proyectos aplicables en su institución.

En el mediano plazo, se realizó la evaluación de los resultados de la primera y segunda cohorte y los aprendizajes efectuados se compartieron en espacios tanto virtuales como presenciales para fortalecer la propuesta. Como ejemplo de esto, en el mes de octubre del 2012, se realizó un panel donde los diseñadores y organizadores participaron en la presentación del proyecto, además de presentar testimonios de tutores y participantes en el encuentro de CAEI (Brasil 2012).

Diversos ajustes y herramientas se han incorporado para enriquecer la propuesta que en el mes de agosto del 2013 inició su tercera edición y donde han participado cerca de 200 gestores de diversos países.

A mediano y largo plazo, considerando las actividades propuestas por los participantes en diversos módulos, colegas y asesores, se han desarrollado espacios de colaboración para continuar con el intercambio aún después de finalizado el diplomado por los participantes. Se espera lograr que en menos de un año se desarrollen redes de colaboración activas que faciliten la movilidad estudiantil, académica y de gestores a fin de que, al cabo de tres años, la mayoría de los ex participantes y colaboradores se encuentren involucrados en las redes con un impacto directo en la planeación y gestión de sus instituciones. A través del trabajo colaborativo y virtual, se ha iniciado el establecimiento de una red de colegas que eventualmente serán la base para generar redes de colaboración de mayor alcance y más integrales que podrán realizar intercambios a través de teleconferencias, foros, grupos de interés, entre otros, en los próximos dos años. Esta primera propuesta servirá como base para el abordaje de una gran diversidad de temas más puntuales que atiendan a demandas y necesidades específicas.

La propuesta de módulos teórico prácticos es susceptible de ser reproducida en diversos grupos en modalidad virtual y mixta, por lo que se prevé su adopción al interior de organismos y redes afines.

Para el seguimiento y evaluación tanto del proyecto como de los participantes en el módulo se han generado instrumentos que, al igual que los de diagnóstico, valoran el impacto de la propuesta y las acciones que la integran.

Conclusiones

El Diplomado en Internacionalización de la Educación Superior del COLAM, más que un ejercicio académico, es una oportunidad para colaborar y desarrollar habilidades para cumplir puntualmente con los objetivos de misión de cada una de sus institucio-

nes. Permite intercambiar ideas con colegas y expertos que comparten códigos y experiencias comunes. Otorga reconocimientos de carácter internacional y permite la generación de nuevos espacios y proyectos de colaboración.

El hecho de involucrar a especialistas y participantes de diversas partes del mundo enriquece la propuesta, permitiendo desarrollar habilidades de colaboración de manera diversa, intercultural y creativa.

El uso de estrategias y herramientas tecnológicas en forma interesante, divertida y atendiendo a las características de los participantes, es un punto a favor sobre todo si se considera que cada una de las actividades está diseñada para tener aplicación directa en sus ámbitos laborales.

El diplomado como concepto pone de manifiesto que desarrollar un mayor entendimiento entre los seres humanos es un objetivo que se contempla. Por su parte, las tecnologías incorporadas en las actividades de formación universitaria como la presente, son un elemento instrumental importante para conseguir los objetivos planteados, lo que explica la aparición de una nueva forma de realizar la acción docente basada en el uso intensivo del *e-learning*.

La gran diversidad de actividades y programas para la internacionalización es sin duda un elemento que enriquece a las comunidades universitarias, pero lo fundamental es que la institución tenga claridad sobre las áreas prioritarias en su contexto, vocación y misión, que son los elementos que deben determinar los objetivos y metas de su propia política de internacionalización.

Referencias

- RAMÍREZ, Carlos (2005) Ideas generales: RED, Universidad de Valparaíso, Chile. OUI.
- ASINSTEN, Juan Carlos (2009). Información y Normas del Posgrado. Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Reglamento OEI-PDF.
- BAUTISTA, Borges, & Forés (2006) Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales. UOC.

Oportunidades de internacionalización a través de la cooperación con Alemania

H. SYLVESTER¹

Resumen

En el artículo se describe brevemente el marco político en el que se da la internacionalización de la educación superior en Alemania con el objeto de especificar el papel que tienen las instituciones de educación superior (IES) y los organismos de fomento en este proceso. Así mismo, se caracterizan las diferentes formas como pueden vincularse las IES de Alemania y México, identificando aquellos programas que son relevantes para la cooperación entre ambos países en educación superior e investigación.

Marco político

Alemania participa activamente en el proceso de Boloña desde su inicio en 1999 y sus instituciones de educación superior (IES) han realizado considerables esfuerzos para internacionalizar tanto su educación superior (ES) como la investigación. Los logros que se han obtenido se encuentran debidamente documentados. De acuerdo con el estudio "Global Gauge" del *British Council* de 2011, Alemania ocupa el primer lugar en internacionalización de la educación superior.² Este ranking compara los sistemas de educación universitaria de once países con respecto a su proceso de admisión, la calidad y el reconocimiento de los títulos, el apoyo que se da a los estudiantes internacionales y la motivación de sus académicos para realizar estancias en el extranjero. Por otra parte, el *International Student Barometer*, el estudio más grande sobre movilidad de estudiantes y doctorados en el mundo, constata que más de un tercio de quienes fueron encuestados recomendaría a las universidades

¹ Director regional para México y Centroamérica de la oficina del DAAD en la Ciudad de México. Sylvester@daadmex.org

² Cf.: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?sectioncode=26&storycode=415465&tc=1>. Consulta: 12/10/ 2012.

alemanas, aún sin ser entrevistados al respecto, y este grupo sube hasta casi la mitad de la muestra, cuando se les pregunta específicamente. Estos resultados que son del todo positivos se obtienen como una consecuencia de las condiciones favorables que tienen las instituciones alemanas para su internacionalización.³

El gobierno federal alemán aprobó una estrategia para la internacionalización de la educación superior y la investigación alemana en 2008. A través de ésta, Alemania incrementó su compromiso para superar los retos globales por medio de su capacidad para generar conocimientos e innovación.⁴ Esto se ha traducido en el fomento de programas y convocatorias para asignar fondos para ampliar los vínculos internacionales y las redes de las universidades alemanas, así como las de sus centros de investigación y empresas.

No sólo el gobierno federal se encarga de la internacionalización de la educación superior y la investigación. Los estados federados, fundaciones privadas y otras instituciones como las empresas privadas han ofrecido en el pasado una variedad de convocatorias con la finalidad de mejorar el ingreso y la tutoría de estudiantes y científicos extranjeros en las universidades. Ejemplo de ello es el premio "Stifterverband", de la Asociación de Fundadores para las Ciencias, y el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) para "La Universidad Internacional del Año". Dicho premio se entrega a una institución de educación superior alemana, cuyos avances en el proceso de internacionalización sirven de ejemplo para todas las instituciones alemanas. En la premiación se toman en cuenta tanto los logros alcanzados como su integración en las estrategias institucionales y la sostenibilidad.

En 2010 se entregó el premio a la Universidad de Ciencias Aplicadas de Reutlingen, la cual muestra una excelente alineación entre su orientación estratégica en la internacionalización con la normatividad y la aplicación diaria en la institución. En 2011 se premió a

la Bauhaus-Universidad de Weimar por su intercambio internacional. Cerca de 60% de sus estudiantes alemanes realizan estancias de estudios en el extranjero y 15% de sus estudiantes provienen del extranjero; además 40% de la docencia se realiza en idiomas distintos al alemán. En la ceremonia de premiación, el Vicepresidente del DAAD, Prof. Huber, mencionó que todas las solicitudes presentadas por las universidades durante la convocatoria demostraron que la internacionalización para las instituciones es algo más que un objetivo marginal, ya que forma parte integral de la orientación estratégica de todas las instituciones.⁵

Instituciones de Educación Superior

Las instituciones de educación superior alemanas se enfocan a la cooperación internacional principalmente a nivel de doctorado y a la investigación básica y aplicada. El alto nivel de la investigación lo atestiguan los premios Nobel otorgados a científicos alemanes de diferentes disciplinas como por ejemplo al economista Prof. Reinhard Selten, al físico Prof. Wolfgang Ketterle y al médico Harald zur Hausen. Las instituciones alemanas de educación superior y de investigación son muy exitosas en la adquisición de fondos para proyectos de investigación, especialmente de los programas federales para el fomento de investigación de excelencia. Sin embargo se ha desarrollado un fenómeno adicional, que se explica por el desarrollo demográfico en Alemania. En periódicos de prestigio y en medios de información pertinentes se puede encontrar desde hace algunos años una gran cantidad de ofertas para realizar un doctorado financiado por proyectos de investigación. Debido a esta situación, el DAAD estableció un portal en Internet donde se publican las ofertas de las universidades e instituciones de investigación.⁶ Después de una revisión formal de las solicitudes, el DAAD reenvía las aplicaciones a las universidades para la se-

³ Cf.: http://www.gate-germany.de/fileadmin/dokumente/ISB_Bounceback_2011_Executive_Summary.pdf. Consulta: 12/10/ 2012.

⁴ Cf.: <http://www.bmbf.de/pub/Internationalisierungsstrategie.pdf>. Consulta: 12/10/2012.

⁵ Cf.: <http://www.daad.de/portrait/presse/pressemitteilungen/2011/18914.de.html>. Consulta: 12/10/2012.

⁶ www.phdgermany.de.

lección final. Frecuentemente aparecen en este portal varias plazas para hacer el doctorado en una sola institución bajo el mismo proyecto de investigación. Esto se puede interpretar como un indicador de que esta institución logró obtener el financiamiento de un proyecto en un concurso nacional o internacional, por ejemplo el proyecto *Rain Forest Margins in Vietnam*, para el cual tiene que buscar ahora los jóvenes investigadores que faltan en Alemania. En la mayoría de los casos, ellos regresan después de su titulación a sus países de origen, donde realizan otros proyectos en cooperación con su alma mater alemana, apoyados por diferentes programas de fomento. Para llevar a cabo este proceso, el DAAD estableció con las universidades alemanas un programa de perfeccionamiento con el nombre *Proposal Writing Course*⁷ que goza de gran demanda al nivel mundial. La mayoría de los participantes logra obtener financiamientos nacionales o internacionales para los proyectos de su institución en los cuales colaboran con universidades alemanas como contrapartes.

La cooperación al nivel de la maestría, por ejemplo en carreras compartidas que ofrecen doble titulación, también es de gran interés para las universidades alemanas que reciben un apoyo considerable para este fin. Aquí hay que resaltar el exitoso ejemplo del programa *Cross Border-Education*.⁸ Muchos problemas globales se pueden resolver solamente a través de la cooperación entre científicos y expertos de varios países. Es necesario preparar estudiantes de maestría para cooperar internacionalmente, por ejemplo, en carreras que traten temáticas como el cambio climático, la migración, o la biodiversidad. No solamente aspectos ecológicos sino también problemas económicos o sociológicos deben de ser realizados por grupos de expertos internacionales. Por ello, muchas maestrías alemanas ya tienen dentro de su currículo estudios

obligatorios por un par de semestres en el extranjero para todos los participantes independientemente de su nacionalidad. Las universidades contrapartes de estas maestrías en colaboración se encuentra en varios continentes. Un ejemplo de cooperación mexicano-alemana es la maestría *Environment and Resources Management* (ENREM), un proyecto compartido de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y la Universidad de Ciencias Aplicadas de Colonia, Alemania.⁹ Ahí los graduados de México, Alemania y Latinoamérica realizan sus estudios obligatoriamente en las dos instituciones. Este ejemplo se ha mostrado tan eficaz que el DAAD ya lo aplica con otras contrapartes en el Medio Oriente donde participan estudiantes de Alemania y de la región árabe.

Entre los estudiantes de pregrado que llegan de todo el mundo a Alemania se pueden encontrar aquellos que vienen con base a convenios existentes entre universidades y otros que llegan por iniciativa propia. Algunas instituciones de educación superior alemanas están especialmente interesadas en los egresados de los colegios alemanes en México.

Instituciones de Fomento

Las instituciones de fomento académico como la Fundación Alexander von Humboldt (AvH), el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y la Fundación Alemana para la Investigación (DFG) se enfocan a apoyar el establecimiento de colaboraciones estratégicas entre las universidades alemanas e instituciones del extranjero; así como a la formación de redes internacionales de excelencia. Aquí se presentan oportunidades interesantes para las universidades mexicanas para participar en los avances alemanes de internacionalización.

La Fundación Alexander von Humboldt AvH¹⁰ ofrece programas de becas para académicos extranjeros con el fin de fomentar investigación de punta a

⁷ Cf.: <http://www.daad.de/entwicklung/hochschulmanagement/massnahmen/training/08039.de.html>. Consulta: 12/10/2012.

⁸ Cf.: <http://www.crossborder-education.com>. Consulta: 12/10/2012.

⁹ Cf.: http://www.daad.de/entwicklung/studierende_und_alumni/bildung_postgradual/ankerlandstudiengaenge/09347.de.html. Consulta: 12/10/2012.

¹⁰ www.avh.de.

través de la internacionalización. Como el DAAD, la AvH tiene como único criterio la excelencia académica del postulante y está abierta para todas las áreas. La AvH ofrece becas de investigación para académicos jóvenes avanzados. Los diferentes premios que ofrece la fundación son interesantes, ya que son para realizar estancias a investigadores de altísimo nivel en las universidades alemanas por tiempo definido.

La DFG, que es la Fundación Alemana para la investigación, tiene como metas apoyar a las ciencias, promover la excelencia científica e impulsar la cooperación científica internacional.¹¹ La DFG pone a disposición apoyos para la investigación básica en cualquier área. En diferentes programas hay una multitud de posibilidades para investigadores extranjeros como la participación en proyectos, la creación de cátedras para extranjeros en universidades alemanas, incluyendo premios de investigación de alto nivel. La DFG organizó en estrecha cooperación con el "Wissenschaftsrat", el Consejo de Ciencias, la Iniciativa de Excelencia Alemana.¹² Fondos del gobierno federal y de los estados federados fueron entregados, a través de una convocatoria para llevar a cabo investigación de excelencia y de competencia internacional, los cuales se seleccionaron entre cientos de solicitudes recibidas. Este financiamiento adicional a la investigación por un tiempo limitado reforzó también la cooperación internacional y hoy en día ofrece muchas oportunidades para investigadores mexicanos.

AvH, DAAD y DFG juntas promueven en México la campaña *Research in Germany*,¹³ financiada por el Ministerio Federal Alemán de Educación e Investigación (BMBF). El ministerio lanzó la campaña en 2006 bajo cuyo guía estas tres organizaciones más la Oficina Internacional del BMBF y la Sociedad Fraunhofer realizan actividades en todo el mundo, con el fin de fortalecer y expandir la cooperación en la investigación y el desarrollo entre Alemania y sus contrapartes internacionales. La página web *Research*

in Germany" se dirige a investigadores y científicos en Alemania y en el extranjero pero también a personas responsables de gobiernos, la administración pública, el comercio y la industria para facilitar una visión conjunta sobre el escenario que hay en Alemania para la investigación y las posibilidades para su fomento. En el hipervínculo se encuentran varios capítulos con información práctica para los diferentes grupos objetivo y las últimas noticias sobre sus áreas de interés.

El Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD)¹⁴ es la organización promotora del intercambio internacional de estudiantes y científicos más grande del mundo. Es una organización no-gubernamental registrada, cuyos miembros son universidades y comunidades estudiantiles alemanas. Su función va mucho más allá de otorgar becas: el DAAD fomenta el carácter internacional de las universidades alemanas, fortalece la filología y la lengua alemana en el extranjero, apoya a los países en desarrollo para la creación de universidades eficientes y asesora a los responsables de las políticas culturales, educativas y de desarrollo. La internacionalización de la educación superior forma parte explícita de los objetivos estratégicos como "fomentar el carácter internacional y la fuerza de atracción de las universidades alemanas". Con este fin, el DAAD ofrece a las universidades alemanas programas para el establecimiento de programas de doble titulación, así como la integración de un cuarto año en el extranjero en los estudios de licenciatura con contrapartes extranjeros. La iniciativa de doble titulación es interesante para las instituciones de educación superior mexicanas porque les permite internacionalizar el currículo tanto en el pregrado como en el posgrado. La integración de una estancia por un año para estudiantes de licenciatura da otra posibilidad de vincularse estrechamente con una universidad alemana. Esta vinculación estratégica se enfoca a lograr una cooperación amplia y a largo plazo con impactos de internacionalización en ambos lados tanto en docencia como en investigación. El DAAD facilita desde hace varios años la posibilidad de realizar la

¹¹ www.dfg.de.

¹² Cf.: <http://www.dfg.de/foerderung/programme/exzellenzinitiative/>. Consulta: 12/10/2012.

¹³ www.research-in-germany.de.

¹⁴ www.daad.de.

movilidad de investigadores en el marco del programa PROALMEX para proyectos binacionales.¹⁵

Otro objetivo estratégico del DAAD con un impacto significativo en la internacionalización es invitar a las jóvenes élites extranjeras a estancias de estudio o de investigación en Alemania y, de ser posible, cultivar con ellas una relación de por vida. Aquí sirven los programas de becas individuales para estudiantes de maestría, de doctorado y para los docentes e investigadores y todos los medios de apoyo a los ex-becarios del DAAD. Una actividad reciente es un *Graduate School Scholarship Programme* (GSSP)¹⁶, a través del cual se brinda la posibilidad a los doctorados internacionales para el acceso a los colegios de graduados, cuya cifra creció en los años pasados notablemente en Alemania.

El objetivo estratégico del DAAD de “formar a las nuevas generaciones de investigadores y dirigentes alemanes con un espíritu de tolerancia y una vocación cosmopolita” se realiza facilitando estancias y estudios en las mejores instituciones del mundo. Las ofertas del DAAD a las universidades alemanas para establecer estructuras innovadoras son un complemento a todos los programas de becas individuales para estudiantes, docentes e investigadores. En el enfoque de todas las actividades del DAAD está la formación de nuevas generaciones de investigadores en un campo de cooperación internacional.

Contactos y exploración

En Alemania hay más de 300 universidades y universidades de ciencias aplicadas con más de 16,400 carreras y más de 440 centros no universitarios de investigación ofrecen una amplia gama de vinculación en la docencia o la investigación para México. Las instituciones de educación superior alemanas sostienen alrededor de 27,000 cooperaciones a nivel internacional entre las cuales existen actualmente 240

convenios de cooperación académica con México. La página web del consejo de los rectores alemán HRK facilita con su buscador¹⁷ una muy buena visión conjunta sobre los convenios existentes de las instituciones alemanas como universidades, universidades técnicas, universidades de ciencias aplicadas y algunas universidades privadas. Se puede constatar que todos los diferentes tipos de universidades alemanas están interesados en cooperar con una contraparte mexicana y que todas las variedades de instituciones mexicanas son de interés para el lado alemán. El mismo buscador de la HRK facilita una primera información sobre las ofertas académicas en la forma de un catálogo de carreras de grado. Un buscador establecido por la DFG, el DAAD y la HRK, el Research Explorer¹⁸ abre el acceso a más que 19,000 institutos en las universidades alemanas e instituciones de investigación extra-universitarias según criterios geográficos, técnicos y estructurales.

Un catálogo de la DFG con el nombre GEPRIS¹⁹ es un banco de datos interactivo con los proyectos de investigación que recibieron o que actualmente reciben el fomento de la DFG. Este buscador permite además encontrar en una cierta especialidad científica a los investigadores y frecuentemente también los resúmenes de sus trabajos. La misma DFG ofrece también un atlas²⁰ que da información sobre la colocación de fondos en las diferentes instituciones alemanas y permite identificar los puntos de enfoque de los receptores del fomento.

El DAAD facilita un catálogo con información acerca de las movilidad²¹ que ofrece una multitud de datos y figuras respecto a la movilidad internacional y los cambios que se han registrado en el curso de los años. La información está disponible hasta el nivel de los estados federados y las especialidades científicas. El hipervínculo www.funding-guide.de guía a

¹⁵ Cf.: <http://www.daadmex.org/es/14359/index.html>. Consulta: 12/10/2012.

¹⁶ Cf.: <http://www.daad.de/hochschulen/internationalisierung/gssp/21925.de.html>. Consulta: 12/10/2012.

¹⁷ www.hochschulkompass.de.

¹⁸ www.research-explorer.de.

¹⁹ www.dfg.de/gepris.

²⁰ www.dfg.de/en/dfg_profile/evaluation_statistics/index.html.

²¹ www.wissenschaft-weltoffen.de.

un banco de datos del DAAD donde aparecen no solamente los posibles apoyos por parte del DAAD sino también muchos más financiamientos de otras instituciones alemanas.

Vinculación

A las universidades mexicanas se les sugiere aprovechar de todas las ofertas de información que ofrece el sistema alemán de educación superior e investigación en la forma de catálogos, bancos de datos y buscadores. Evidentemente depende de la estrategia de cada institución mexicana a cuáles contrapartes alemanas se quiere orientar. Una vez que los posibles contrapartes estén identificados se recomienda ponerse en contacto con las personas indicadas en las bases de datos y presentarse con todas sus competencias en docencia e investigación. Después de un primer contacto es muy recomendable realizar una gira por Alemania con un grupo de 3 ó 4 expertos para visitar y presentarse en algunas universidades alemanas, ya que las fortalezas de la educación superior mexicana son poco conocidas en Alemania y existe también una imagen no tan realista de México ahí. Por esto se aconseja invitar un grupo semejante de científicos

alemanes a la institución mexicana para que se formen una opinión más adecuada de la situación actual de las instituciones de educación superior en México. Los intercambios de académicos que se generen después del primer acercamiento generalmente no requieren de convenios firmados entre las instituciones, no para el DAAD, ni para las instituciones alemanas. Hay varios tipos de apoyo para enviar científicos con fines de docencia o de investigación a Alemania y para recibir los colegas de Alemania por un par de semanas o meses. Otro aspecto muy interesante para un acercamiento entre las instituciones es la tutoría compartida de doctorandos mexicanos a través de una estancia por un año en Alemania y las visitas de los tutores a ambas instituciones. Después de haberse familiarizado mutuamente con la situación en la institución contraparte, se puede pensar en cooperaciones más interinstitucionales, para las cuales entonces se necesitará la firma de convenios para obtener algún financiamiento. Por último, es necesario enfatizar que una cuestión crucial en toda la cooperación consiste en eliminar prejuicios, establecer confianza y generar condiciones de mutuo beneficio para la sostenibilidad de la cooperación.

Francia como destino de los estudiantes internacionales y mexicanos. Políticas de internacionalización del sistema de educación superior

NINA VOLZ¹

Introducción

La movilidad internacional de estudiantes ha registrado su mayor crecimiento durante los últimos 15 años, transformándose en un objetivo estratégico de muchos países. Destacan cinco importantes países de destino: los tres países anglófonos Estados Unidos, Reino Unido y Australia en los primeros lugares, seguidos por Francia y Alemania. Recientemente, también aparecieron en la escena mundial nuevos países como China, Japón y Singapur con programas ambiciosos políticos para atraer a los estudiantes internacionales. Aunque los objetivos principales de cada país sean diferentes, se observa un consenso global sobre las ventajas de recibir estudiantes internacionales y la necesidad de posicionarse en este ámbito.

Francia como cuarto país de destino de los estudiantes internacionales ha hecho importantes esfuerzos para desarrollar esta posición, adaptando su sistema de educación superior a un mundo cada vez más interconectado y persiguiendo políticas activas para atraer a los estudiantes móviles. Siendo tradicionalmente el destino de muchos jóvenes de los países africanos francófonos, uno de sus objetivos ha sido la diversificación de los países de origen. Hoy en día, los estudiantes internacionales de países emergentes como México forman parte de sus prioridades.

La movilidad estudiantil hacia Francia en cifras

En el mundo, el número de estudiantes móviles creció de 2 millones a 3,6 millones de estudiantes entre los años 2000 y 2010, con un crecimiento que sobre pasa el 80% (UNESCO, 2012b). Durante el mismo período, se observa una expansión de la matrícula de educación superior en el mundo de 78%. Este aumento se debe por mucho a los países asiáticos, seguidos de África y América Latina. Europa occidental y América

¹ Encargada de Políticas de Movilidad estudiantil de la Embajada de Francia en México

del Norte² registran un aumento menor ya que éste es superior al 33%. Sin embargo, pero al mismo tiempo destacan como países de destino de los estudiantes internacionales (UNESCO, 2012b).

En Francia, el número de estudiantes internacionales creció de 174, 608 en el 2000 a 284, 945 en el año 2010, lo que representa un aumento del 63% (MEN-MESR/DEP, 2005, p. 193; 2012, p. 197). Durante el mismo período la inscripción total en la educación superior francesa creció 7% para llegar a una matrícula total de 2,3 millones de estudiantes en 2010 (MEN-MESR/DEP, 2005, p. 169; 2012, p. 169). Ello implica un aumento significativo del porcentaje de estudiantes internacionales que representaron el 8% de la matrícula total en 2000 y el 12% en 2010. Entre los diez primeros países de origen de los estudiantes internacionales se encuentran aquellos que tienen vínculos históricos y lingüísticos con Francia como Marruecos, Argelia, Túnez, Senegal y Vietnam, y países vecinos como Alemania, Italia y España y, desde luego, el primer país de origen de los estudiantes internacionales en el mundo, China (MEN-MESR/DEPP, 2012, p. 201).

Por otra parte, América Latina y el Caribe envían solamente el 6% del total de los estudiantes internacionales en el mundo (196, 888 estudiantes) (UNESCO, 2012a, p. 133). Recibiendo a 13,588 estudiantes de esta región, Francia es su cuarto país de destino. Con respecto a los estudiantes mexicanos, Francia se posiciona como tercer país de destino, detrás de Estados Unidos y España. Con 2,540 estudiantes inscritos en la educación superior francesa en 2011/12, México es el tercer país de origen de los estudiantes latinoamericanos en Francia después de Brasil (4,672 estudiantes) y Colombia (3,367 estudiantes). Pero si se cuenta el número de visas atribuidas a los jóvenes latinoamericanos, México (2,561 visas) sobrepasa a Colombia (1,840 visas) (*Campus France*, 2012b, pp. 2-7). Esta diferencia se debe a la duración de la movilidad: es decir, las cifras de inscripción en la educación

superior se refieren a la presencia de los estudiantes en Francia durante un año o más, mientras que las estadísticas sobre visas describen el flujo de estudiantes incluyendo la movilidad de corta duración³.

El gran número de mexicanos en movilidad de corta duración se explica por el elevado porcentaje (57%) de jóvenes mexicanos que se van a Francia en el marco de un programa de intercambio (Embajada de Francia en México/ *Campus France* México, 2013). De hecho, existen más de 500 convenios universitarios entre instituciones de educación superior mexicanas y francesas (Embajada de Francia en México) lo que implica un cierto equilibrio en los flujos estudiantiles y hace de Francia el primer país de origen de los estudiantes internacionales en México (1,448 estudiantes) (Patlani, 2012, p. 19). Los programas de intercambio se aplican mayoritariamente a estudiantes mexicanos inscritos en programas de licenciatura lo que explica el peso de este nivel de estudios en la siguiente repartición: *Licence* 45% contra 36% para Colombia, Master 38% contra 45% para Colombia y Doctorado 17% contra 19% para Colombia (*Campus France*, 2012b, pp. 6-7). Sobre las disciplinas más populares de los estudiantes mexicanos en movilidad hacia Francia destacan Administración de Empresas, Gestión y Finanzas (33%), Ingeniería (18%) y Francés como Lengua Extranjera (14%) (Embajada de Francia en México/ *Campus France* México, 2013). Las dos primeras son también las disciplinas que más se estudian en México (Secretaría de Educación Pública, p. 51). En lo referente a las entidades de origen de los estudiantes mexicanos en movilidad hacia Francia, los primeros lugares son ocupados por el Distrito federal (27%), Nuevo León (14%), Jalisco (9%), el Estado de México (8%) y Puebla (5%) (Embajada de Francia en México/ *Campus France* México, 2013).

² Según la definición del *Instituto de Estadística de la UNESCO* utilizada aquí, México forma parte de América Latina.

³ Contrariamente a estudiantes de otros países, los estudiantes mexicanos en movilidad de menos de tres meses no requieren visa por lo que la "movilidad de corta duración" se refiere a estancias de 3 a 12 meses para México.

Iniciativas de internacionalización

El aumento de la proporción de estudiantes internacionales entre todos los estudiantes en la educación superior francesa es resultado de una política voluntarista de internacionalización de la educación superior. Desde 1998, año de creación de la agencia de promoción de la educación superior francesa EduFrance (hoy *Campus France*) y la declaración de la Sorbona, que inició el proceso europeo de armonización de la arquitectura de la educación superior, Francia ha implementado un gran número de medidas para asegurar y desarrollar la "atractividad" y competitividad internacional de su sistema de educación superior. Por un lado, estas medidas implican cambios en el sistema de educación superior mismo, por el otro, la creación de herramientas, políticas y entidades para actuar sobre el mercado de estudiantes y talentos internacionales.

La serie de transformaciones del sistema de educación superior vinculada con la integración europea tuvieron un impacto fundamental sobre al atractivo del sistema francés al nivel internacional. Gracias a ellas, Francia cuenta hoy con un sistema de créditos académicos enteramente transferibles dentro del espacio de educación superior común, diplomas estructurados según la arquitectura europea y una agencia de evaluación de las instituciones de educación superior e investigación (*Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur*, AERES) siguiendo las normas determinadas por el registro europeo EQAR. Por otra parte, Francia también se beneficia fuertemente de los programas de movilidad estudiantil financiados por la Comisión Europea. En el marco del programa intra-europeo *Erasmus*, Francia es el segundo país de destino y de origen de los estudiantes en movilidad (Comisión Europea, 2012, pp. 15 y 25). Además, cerca de un cuarto de las instituciones coordinadoras de programas *Erasmus Mundus* son francesas y encontramos al menos a una institución de este país en cerca de la mitad de los cursos que ofrecen a los estudiantes del mundo entero la adquisición de un

doble o múltiple diploma o de un diploma conjunto de varias instituciones europeas (Europe Education Formation France, 2013).

Al nivel nacional, se inició en 2006 una restructuración del paisaje de educación superior en Polos de Investigación y Educación superior (PRES), Redes Temáticas de Investigación Avanzada (RTRA) y Polos de Competitividad con el fin de reunir competencias, crear sinergias entre diferentes tipos de instituciones, fomentar la investigación de alto nivel y crear y consolidar vínculos con la industria. Además se hicieron inversiones masivas en la educación superior y la investigación en el marco del programa "Inversiones del Porvenir" para dotar a Francia de proyectos y campus con fuerte visibilidad internacional y laboratorios de excelencia favoreciendo la innovación, junto con la "Operación Campus" que permite renovar el patrimonio inmobiliario de las universidades. Estas medidas se acompañaron por una ley que otorgó mayor autonomía a las universidades. Las reformas que fueron parcialmente una reacción a las clasificaciones internacionales de las instituciones de educación superior, corresponden a una voluntad de adaptar el sistema de educación superior e investigación francés a un mercado internacional cada vez más interconectado, incrementar su visibilidad y reforzar su competitividad al nivel internacional.

Otra estrategia importante se aplicó en la recepción de estudiantes internacionales, pues Francia ha hecho de ésta una prioridad. Mientras que las instituciones de algunos grandes países de destino piden una colegiatura más cara a los estudiantes internacionales, Francia siempre ha mantenido una política de igualdad. En las instituciones públicas, el Estado francés invierte aproximadamente 10,000 a 14,000 euros por año en la educación superior de cada alumno, ya sea nacional o extranjero. Por ello, la educación pública es cuasi gratuita para el estudiante. Con la recepción de los estudiantes internacionales, Francia desea constituir una red de personas familiarizadas con la cultura francesa a través del mundo, crear vínculos con futuros responsables y éli-

tes de otros países y seguir conectada con el mercado internacional del conocimiento.

Esta política se basa ante todo en los puestos diplomáticos, las instituciones de educación superior y la agencia *Campus France* que se fundó en 1998 como EduFrance para promover la educación superior francesa en el extranjero. Mientras que los jóvenes de los países con vínculos históricos se dirigieron naturalmente hacia Francia, se identificó la necesidad de diversificar los orígenes de los estudiantes internacionales presentes y tomar un papel activo en el mercado naciente de la movilidad. Hasta hoy son prioritarios en la estrategia francesa los estudiantes de países emergentes de Asia y América Latina como México. Con una presencia fuerte en más de 100 países, *Campus France* en colaboración con las Embajadas toma en cuenta las necesidades locales y adapta sus actividades de promoción a las condiciones específicas.

Hoy, *Campus France* que depende del ministerio de Asuntos extranjeros y del Ministerio de Educación Superior e Investigación, se encarga también de la recepción de estudiantes, investigadores y expertos y acompaña a las instituciones francesas en su desarrollo internacional, a través de numerosos eventos de promoción y análisis de mercado. *Campus France* dispone de una red de 180 oficinas en el mundo dependiendo de las Embajadas de Francia que guían a los estudiantes en su elección de una formación en Francia y los apoyan en la constitución del expediente de candidatura y solicitud de visa. *Campus France* cuenta con 230 empleados en Francia y 300 en el extranjero y pone a disposición de los estudiantes e instituciones de educación superior 61 sitios Internet en 29 lenguas, catálogos de becas y de formaciones y más de 900 fichas informativas sobre la educación superior francesa. También administra cada año cerca de 28,000 expedientes de becas para estudiantes, investigadores y profesionistas extranjeros, en gran parte financiadas y cofinanciadas por el gobierno francés (*Campus France*, 2012a).

Recientemente varias iniciativas han sido propuestas por el gobierno para asegurar y desarrollar

el atractivo de Francia para los estudiantes e investigadores internacionales. Se tomaron medidas en el ámbito de las políticas de migración y recepción para facilitar los trámites administrativos en Francia y proponer permisos de residencia que contemplen la duración total de la formación seguida en Francia. Además, se favorece la inserción profesional de los recién diplomados extranjeros en Francia con un nuevo reglamento. Con respecto a la oferta educativa, el gobierno desea reforzar la creación de programas de doble diploma y ampliar el número de formaciones en lenguas extranjeras sobre todo en el campo científico para atraer a nuevos públicos. Actualmente Francia propone cerca de 700 formaciones en inglés generalmente acompañadas de clases de francés en paralelo (*Campus France*).

La cooperación universitaria México-Francia

En México, la política de promoción de la oferta de educación superior francesa se apoya ante todo en el Instituto Francés de América Latina de la Embajada de Francia y en cuatro oficinas *Campus France* que se encuentran en la Ciudad de México, Monterrey, Guadalajara y Mérida. La red de alianzas francesas presentes en toda la república mexicana, los liceos franco-mexicanos, los centros de investigación franceses, el Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos (CEMCA) e *Institut de Recherche pour le Développement* (IRD) también forman parte del dispositivo.

Las oficinas de *Campus France* ofrecen a los estudiantes mexicanos información sobre el sistema educativo francés a través de su página web⁴, las redes sociales, y otros medios como correo electrónico, teléfono y entrevistas personalizadas. Cada estudiante realiza sus trámites pre-consulares en estas oficinas. *Campus France* también organiza conferencias en colaboración con las instituciones de educación superior mexicanas sobre los estudios en Francia, así como talleres prácticos para inscribirse en el sistema francés. Está presente también en las ferias importantes que

⁴ Véase www.mexico.campusfrance.org

organiza conjuntamente con la Embajada de Francia y *Campus France Paris tours* y en las ferias de promoción con la participación de las instituciones francesas. Además, en favor de la reciprocidad de las relaciones, las instituciones de educación superior mexicanas están en el centro de atención de la Embajada de Francia y *Campus France*, los cuales ante una fuerte demanda por parte de éstas organizan encuentros y actividades en Francia y México, y brindan asesoría para la creación de convenios y programas de doble titulación.

Por otra parte, a fin de seguir en contacto y mantener viva la red de los ex estudiantes mexicanos en Francia, la Embajada de Francia y *Campus France México* han creado la plataforma interactiva en línea Amigos de Francia⁵. Este sitio permite crear y desarrollar relaciones personales y profesionales, intercambiar opiniones sobre temas de interés común y las experiencias vividas en el extranjero y además beneficiarse de ofertas especiales. Existe también la posibilidad de recibir un cofinanciamiento para la organización de seminarios para los Amigos de Francia y otros eventos especiales.

En temas de financiamiento, el gobierno francés ofrece un gran número de becas para estudiantes mexicanos en movilidad y proyectos de investigación a través la Embajada de Francia. Las becas de movilidad, en gran parte propuestas conjuntamente con el gobierno mexicano se dirigen sobre todo a estudiantes de los niveles de maestría y doctorado. Otra prioridad de la Embajada de Francia en México es la formación profesional. Destacan dos programas intergubernamentales, MEXFITEC de formación de ingenieros y MEXPROTEC de formación de técnicos superiores creados en 2001. El incremento del número de estudiantes mexicanos en movilidad en el marco de estos programas a 225 cada año confirma su éxito. Por otra parte se apoya la formación de jóvenes mexicanos en los ámbitos de turismo, automotriz y aeronáutica con la creación de centros de formación en México. Las actividades de apoyo a la formación profesional toman en cuenta las directrices de la parte

mexicana y las necesidades de personal calificado de las empresas francesas en México.

Conclusiones

Francia desea guardar su posición de gran país como destino de los estudiantes internacionales en el mundo, reconocida por la calidad de su educación superior e investigación. El gobierno está consciente de la necesidad de invertir y adaptarse del sistema de educación superior para asegurar su competitividad. Por un lado se han realizado cambios importantes en el sistema de educación superior mismo, por el otro, se han establecido políticas y organismos para promover activamente la educación superior francesa en el extranjero. México, país prioritario para Francia, es un ejemplo de esta acción. Tomando en cuenta las condiciones locales, la cooperación universitaria francesa en México propone un gran número de actividades y programas que reflejan las ambiciones de la cooperación bilateral.

Referencias bibliográficas

- CAMPUS FRANCE (2012a). Campus France – Agence française pour la promotion de l'enseignement supérieur, l'accueil et la mobilité internationale. Présentation.
- CAMPUS FRANCE (2012b). La mobilité des étudiants d'Amérique latine, note n° 5 hors série. Paris : Campus France.
- CAMPUS FRANCE (2011). La mobilité des étudiants d'Asie et d'Océanie, note n° 32. Paris : Campus France.
- Embajada de Francia en México/ *Campus France México* (2013): *Estadísticas del registro Campus France/ Centre pour les études en France*. Estadísticas no publicadas.
- EUROPEAN COMMISSION (2012). *The Erasmus Programme 2010-2011, a statistical overview*. Brussels: European Commission. <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/1011/report.pdf>

⁵ Véase www.amigosdefrancia.org.mx

EUROPE EDUCATION FORMATION FRANCE (2013):

Action 1 - Les cursus intégrés de niveau master et doctorat (et bourses associées). <http://www.europe-education-formation.fr/page/cursus-integres-mundus>

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES (2012) :

Forum Campus France - Discours de Laurent Fabius. <http://www.campusfrance.org/es/node/210579>

MINISTERE DES AFFAIRES ETRANGERES, MINISTERE DE L'INTERIEUR, MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, MINISTERE DE L'ECONOMIE ET DES FINANCES (2013). *Rapport sur l'accueil des talents étrangers.* Paris : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE/ DIRECTION DE L'EVALUATION ET DE LA PROSPECTIVE (2005): *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2005.* Paris : MEN-MESR/ DEP.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RE-

CHERCHE/ DIRECTION DE L'EVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (2012): *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2012.* Paris : MEN-MESR/ DEPP.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2013). *Immigration étudiante et professionnelle : discours de Geneviève Fioraso au Sénat.* <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid71661/immigration-etudiante-et-professionnelle-discours-de-genevieve-fioraso.html>

Patlani. *Encuesta nacional de movilidad estudiantil internacional* (2012). <http://www.sincree.sep.gob.mx/work/sites/sincree/recursos/Banner/183/movilidad.pdf>
Secretaría de Educación Pública: *Retos de la Educación Superior. Presentación por Rodolfo Tuirán en la Universidad de Guadalajara.* http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/desafiosyretos_ES_gdl

UNESCO Institute for Statistics (2012a). *Compendio mundial de la educación 2012.* Montreal: UNESCO.

UNESCO Institute for Statistics (2012b). *Data tables.* <http://www.uis.unesco.org/>