

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

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

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



Estrategias de internacionalización:
nuevas prácticas

DIRECTORA

Jocelyne Gacel-Ávila
Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL

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 18, No. 18, noviembre 2013 -noviembre 2014, es una publicación anual editada por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C., Av. de los Maestros y Av. Alcalde, puerta 1. Edificio G, planta baja, Colonia La Normal, C.P. 44260, Guadalajara, Jalisco. www.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 septiembre de 2014 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.

Las estancias internacionales y el desarrollo de competencias para el empleo. El caso del Programa MEXFITEC en la Universidad de Guanajuato MAGDALENA LILIANA BUSTOS AGUIRRE Y ADÁN MARTÍNEZ CONTRERAS	5
El desarrollo de las sociedades de la información y el conocimiento en Europa: Políticas educativas y tecnologías de la información (TIC) en el siglo 21 JORGE ENRIQUE FLORES OROZCO	21
La colaboración académica de América Latina y el Caribe con la Unión Europea y Estados Unidos. Principales tendencias y características JOCELYNE GACEL ÁVILA	39
Internationalization: Small Projects That Can Make a Difference LUCILLE LANDRY	55
Choque Cultural Inverso: Re-adaptación del estudiante después de una experiencia internacional MARCELA MANZO VESSI , MARCELA DEL CARMEN RAMÍREZ-ZABLAH DÁVILA, OLGA MARÍA GARCÍA PATLÁN , ANDREA FERNÁNDEZ SAMAR , JULIA MARÍA CORTÉS GARZA	67
La estrategia de internacionalización en las universidades públicas estatales ante los rankings internacionales y las políticas nacionales de educación MARTÍN P. PANTOJA AGUILAR	77
El perfil internacional de los investigadores, ¿factor impulsor para una participación activa en proyectos de colaboración académica? SCILIA MICHEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ	91

The evolution of International Development as an academic discipline NANETTE SVENSON	109
Movilidad estudiantil y competencia intercultural. Implicaciones para los procesos de internacionalización E. MARICELA VILLALÓN DE LA ISLA	131

Las estancias internacionales y el desarrollo de competencias para el empleo. El caso del Programa MEXFITEC en la Universidad de Guanajuato

MAGDALENA LILIANA BUSTOS AGUIRRE¹
ADÁN MARTÍNEZ CONTRERAS²

Resumen

La movilidad estudiantil, entendida como la posibilidad de realizar una estancia en otra universidad durante los estudios universitarios, es una de las estrategias más importantes de internacionalización para las instituciones de educación superior. La organización de una estancia internacional durante los estudios implica la asignación de recursos técnicos, humanos y financieros, tanto para las instituciones de educación superior como para los estudiantes que participan y sus familias. Considerando que los recursos por naturaleza son finitos y que el financiamiento público es escaso, es valioso contar con información empírica sobre los beneficios que los estudiantes, sus familias y la sociedad reciben de estas estancias. Este artículo analiza el caso de los estudiantes del Programa "México Francia Ingenieros Tecnología - MEXFITEC" de la Universidad de Guanajuato, utilizando la metodología de evaluación de competencias para el empleo, de los estudios de egresados en Europa, *The Flexible Professional in the Knowledge Society - REFLEX* y en América Latina, *El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento - PROFLEX*. Los resultados indican que las estancias en Francia de estos estudiantes contribuyeron a elevar sus competencias en el manejo de idiomas, así como el pensamiento crítico y analítico.

Palabras clave

Internacionalización, movilidad estudiantil, competencias, empleabilidad.

¹ Estudiante de doctorado de la Universidad de Guadalajara

² Profesor del posgrado de la Universidad del Valle de Atemajac Plantel La Piedad

Introducción

La movilidad estudiantil, definida como la posibilidad de que un estudiante realice una estancia temporal en una institución diferente a aquella en la que está inscrito (Kelo, Teichler, & Wächter, 2006), es una de las estrategias más relevantes para la internacionalización de las instituciones de educación superior (Gacel-Ávila, 2003; Sebastián, 2003; Knight, 2008). La movilidad puede ser organizada por las instituciones de educación superior, y por lo tanto ser una movilidad institucionalizada, o bien puede estar organizada por los propios estudiantes, a quienes se les denomina en este caso *freemovers* y por ende tratarse de una movilidad libre (Ballatore, 2011).

La contribución de la movilidad estudiantil al perfil internacional del egresado y a la internacionalización del currículo de las instituciones de educación superior, es un hecho ampliamente reconocido en el mundo desde la última década del siglo XX (Teichler, 2003). Por su parte, México ha prestado interés al tema en los últimos 10 años, lo que se pone en evidencia con los crecientes apoyos para las estancias internacionales que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha puesto a disposición de las instituciones de educación superior públicas y sus estudiantes a través de diversos mecanismos, así como la importancia en términos de factor de excelencia que organismos de acreditación y certificación nacionales otorgan a la movilidad, tanto a nivel licenciatura como en el posgrado. En concordancia con esto, el gobierno mexicano ha incluido el rubro de la movilidad estudiantil en los planes sectoriales de educación de los últimos 13 años (Rubio Oca, 2006; Gobierno de la República, 2013).

En este contexto, uno de los mecanismos que la SEP ha implementado para la movilidad de estudiantes de licenciatura en áreas claves para el desarrollo nacional, es el programa MEXFITEC, México – Francia Ingenieros Tecnología, enfocado a la formación de estudiantes de ingeniería, y cuyo objetivo es la mejora de los recursos humanos que egresan de las instituciones públicas de educación superior en las áreas de ingenierías y tecnología.

Las instituciones participantes en MEXFITEC son aquellas instituciones públicas que cuentan con programas de ingeniería acreditados por organismos autorizados para tal fin por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), y que han participado en las convocatorias de formación de consorcios con las Grandes Escuelas de Ingeniería Francesas, de manera individual o en conjunto con otras universidades mexicanas. La Universidad de Guanajuato (UG) participa, desde la convocatoria 2009, en dos consorcios: uno con la Red del Instituto Nacional de Ciencias Aplicadas (INSA), y otro con el grupo de Grandes Escuelas de Ingenieros de París (ParisTECH). A través de estos consorcios, estudiantes de las ingenierías de mecatrónica, química, ambiental, geomántica, hidráulica, civil, electricista, en sistemas computacionales, mecánica, geólogo, metalúrgica y de minas de la UG que hayan sido seleccionados, realizan estancias en Francia durante un año escolar. A la fecha, la Universidad de Guanajuato cuenta con 20 egresados de este programa en cuatro generaciones: un participante de la generación 2009-2010, ocho de la generación 2010-2011, seis del año escolar 2011-2012 y cinco del ciclo 2012-2013 (DCA-UG).

El proceso para participar en MEXFITEC implica a los estudiantes pasar varios filtros a fin de ser seleccionados para realizar las estancias en Francia. Primero, deben reunir los requisitos generales de la convocatoria establecidos por la SEP, tales como tener un buen desempeño académico, buena salud y contar con un nivel al menos intermedio-básico de francés. Despues, deben ser postulados por su institución, ya que es ésta la que nomina sus candidatos ante la SEP para cada uno de los consorcios en los que participa. Una vez que los estudiantes han sido postulados por sus universidades, deberán acreditar un examen de conocimientos del idioma francés y desempeñarse satisfactoriamente en las entrevistas de selección organizadas por el gobierno mexicano, en colaboración con el gobierno francés.

Al participar en este programa, los estudiantes seleccionados para realizar las estancias reciben de

parte de la SEP una de las becas de movilidad más completas que existen en el sistema: se les proporciona un curso gratuito de perfeccionamiento del francés en Vichy, Francia, durante cinco semanas previas al inicio de sus estancias académicas en las Grandes Escuelas de Ingeniería Francesas, se les otorga una asignación mensual de alrededor de 800 euros, se les paga su traslado internacional ida y vuelta, se les otorga un seguro de gastos médicos y además reciben el estatus de “becario del Gobierno de Francia”, lo que les confiere concesiones especiales para la vida cotidiana en Francia, tales como precios especiales para el transporte, facilidades para conseguir vivienda, etc. Por su parte, además de los méritos académicos, el estudiante deberá estar en condiciones de solventar otros gastos que no están cubiertos por el programa o por su institución de origen, como son los cursos de francés locales previos a su selección como becario MEXFITEC, los trasladados a la Ciudad de México para las evaluaciones de francés y la entrevista, los gastos adicionales que se generen de su estancia en Francia si estos superan la asignación mensual que recibirá, etc. De igual forma, las universidades mexicanas que participan en MEXFITEC también adquieren compromisos ante la Secretaría de Educación Pública, pues deben asignar recursos financieros y humanos para el seguimiento y coordinación institucional del programa, así como participar en las reuniones nacionales e internacionales a las que sean convocadas.

Programas como MEXFITEC, donde las estancias de los estudiantes son generosamente financiadas a través de fondos públicos, son escasos. Esto se debe, por una parte, a que el papel atribuido a la educación superior en la formación de recursos humanos altamente calificados que contribuyan al crecimiento económico, está siendo cada vez más cuestionado (Altbach, 2009), trayendo como consecuencia lógica la reducción y condicionamiento del financiamiento público, así como una discriminación y redefinición de los rubros de gasto; por otra parte, la falta de evidencias disponibles sobre la contribución de las estancias internacionales a la adquisición de compe-

tencias que permitan la mejor inserción de los egresados universitarios en el mercado laboral, bien pudiera ser un elemento más para inhibir que programas de movilidad bien organizados y suficientemente financiados, como MEXFITEC, se repliquen.

Ante este panorama, vale la pena preguntarse ¿Cuál es el valor agregado de las estancias internacionales para los estudiantes de ingeniería mexicanos que participan en el programa MEXFITEC? ¿Qué competencias desarrollan estos estudiantes durante sus estancias en Francia? ¿De qué manera estas competencias contribuyen a mejorar la empleabilidad de los egresados de ingenierías de la Universidad de Guanajuato? En este contexto, el presente artículo pretende abonar al conocimiento de las competencias que los estudiantes desarrollan a través de las estancias internacionales, a partir del caso de los estudiantes del programa MEXFITEC de la Universidad de Guanajuato.

Este trabajo está dividido en siete secciones, de las cuales esta breve introducción es la primera. Las siguientes secciones son una revisión de la literatura sobre las competencias, la movilidad y el mercado laboral, después se presentan como antecedente y parte del marco de análisis las competencias medidas por los estudios REFLEX y PROFLEX, luego se definen la metodología, los participantes y los principales resultados, después se hace una comparación entre estos resultados y los que han arrojado las encuestas PROFLEX y REFLEX, se enlistan algunas limitaciones del estudio y finalmente se establecen algunas conclusiones.

Apuntes sobre competencias, movilidad y mercado laboral

Hay numerosos ejemplos de estudios que han abordado tanto el tema de la movilidad como el de la empleabilidad, pero de manera separada, mientras que son pocos los que han abordado ambos elementos a la vez.

Como ya se mencionó, una de las funciones que se atribuyen a la educación superior es la generación de capital humano calificado que contribuya al crecimiento económico de un país, y una forma frecuente para medir esta contribución es a través del éxito

que sus egresados tienen para encontrar empleos de calidad. En otras palabras, las universidades que son capaces de egresar jóvenes que pueden insertarse exitosamente en el mercado laboral pueden considerar que están cumpliendo con una de sus tareas. Según lo expresa Teichler (2011), se espera que la educación superior enseñe a sus egresados a entender y dominar las teorías, métodos y conocimientos; que contribuya al enriquecimiento cultural y al desarrollo profesional de quienes pasan por sus aulas; que les prepare para la vida laboral y otros escenarios productivos a través de conocimientos relevantes, además de ayudarles a entender y manejar las reglas y herramientas típicas que necesitarán en su vida profesional; y que fomente en ellos la habilidad de cuestionar las prácticas prevalentes, pues los egresados de la educación superior deben ser escépticos y críticos, capaces de adaptarse a tareas indeterminadas de trabajo y de contribuir, además, a la innovación.

Estas expectativas sobre las competencias con que la educación superior debe equipar a sus egresados, enfatizan la necesidad de que las universidades generen formas imaginativas para que sus estudiantes desarrollen las competencias requeridas, o en términos más realistas, idear maneras para facilitar su aprendizaje. En este sentido Teichler (2011) aporta al debate que las competencias no sólo están basadas en el conocimiento y el aprendizaje, sino que también son afectivas y motivacionales, y hasta cierto punto, tienen una dimensión sensorial y motriz. Así mismo, señala que su adquisición debe ser incentivada y enriquecida con una serie de medidas que exceden la instrucción en el salón de clase: por una parte a través de actividades que no están enfocadas a temas específicos, sino más bien al desarrollo de competencias genéricas o clave, y por otra, a través de actividades orientadas a vincular los aprendizajes académicos con la práctica profesional.

Años antes, el Informe Delors de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se había pronunciado por una educación promotora del desarrollo de competencias:

“Para cumplir con el desarrollo de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (International Commission on Education for the Twenty-first Century & Delors, 1996, p. 91.).

Freire Seoane y otros (2011), hacen una recopilación de las definiciones de competencias más significativas encontradas en la literatura. Las definiciones enlistadas por estos autores comparten los siguientes elementos comunes sobre las competencias: hacen referencia a conocimientos, destrezas, actitudes, habilidades, atributos, valores y/o características que una persona pone en juego para responder adecuadamente a un determinado estímulo.

Por su parte, Sala y Planas, han mencionado que no existe una definición consensuada de la noción de competencia, pero consideran que sí es posible señalar algunas de sus características esenciales: “la competencia de una persona es vectorial, es decir que se trata de la combinación de series de competencias (conocimientos, saber hacer, saber estar) elementales. Cada persona dispone de un vector que le es específico y que resultaría ser único si fuera posible definirlo con total precisión” (2009, p. 7), además, los autores mencionan que las competencias se caracterizan por ser desarrolladas por distintas vías.

Dos proyectos de distinta naturaleza y objetivos, pero ambos de alcance internacional, también han identificado y señalado las competencias que deberán ser parte del bagaje de los egresados universitarios. Estos proyectos son el Tuning, una experiencia europea en la que participaron más de 135 universidades desde el año 2001, y que tuvo por objeto la contribución universitaria a la creación del Espacio Europeo de Educación Su-

perior al afinar las estructuras educativas, y los estudios europeos de seguimiento de egresados *Research into Employment and professional FLEXibility – REFLEX*, también llamado *The Flexible Professional in the Knowledge Society* y su antecesor, el proyecto *Careers after Higher Education – a European Research Survey – CHEERS*, también denominado *Higher Education and Graduate Employment in Europe*. Estos últimos dos proyectos serán abordados en secciones posteriores de este artículo.

El proyecto Tuning distingue entre competencias específicas en un campo de estudio y competencias genéricas que son comunes y transferibles. Las competencias genéricas, a su vez, se clasificaron en tres tipos: instrumentales, interpersonales y sistémicas u holísticas (Proyecto Tuning, 2007):

- Competencias instrumentales: se refieren a capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas, tales como el dominio de los conocimientos de la profesión, la capacidad de análisis y síntesis, la resolución de problemas, la organización y planificación, la capacidad de tomar decisiones y de comunicarse efectivamente de manera oral y escrita.
- Competencias interpersonales: relacionadas con las habilidades sociales y de integración, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares, tales como la crítica y autocrítica, el trabajo en equipo y la comunicación interpersonal.
- Competencias sistémicas u holísticas: combinan el razonamiento, la sensibilidad y el conocimiento, tales como aprender a aprender, la capacidad de adaptación, el liderazgo, la posibilidad de trabajar de manera independiente y de traducir conocimientos a la práctica.

Habiendo delimitado la noción de competencias, el segundo elemento a considerar en este trabajo, es la identificación de las competencias de los egresados de la educación superior que responden a las demandas del mercado de trabajo. Se consultaron tres estudios internacionales emprendidos en distintos momentos para tratar de responder, entre otros aspectos, a esta interrogante:

- El estudio CHEERS, financiado por la Unión Europea entre 1998 y 1999, y que contó con la participación de más de 36,000 graduados de 12 países (Teichler, 2007b).
- El proyecto REFLEX. También financiado por la Unión Europea, se llevó a cabo entre 2005 y 2006, contó con la participación de 16 países y agrupó las respuestas de más de 70,000 egresados de educación superior que terminaron sus estudios universitarios en el año escolar 1999/2000 (Allen & van der Velden, 2007).
- El proyecto PROFLEX, el Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento, que es una versión del proyecto REFLEX para América Latina y que también contó con financiamiento de parte de la Unión Europea a través del Programa ALFA. En este proyecto participaron 36 universidades de 10 países, y logró integrar información de más de 9,000 egresados latinoamericanos de educación superior (Mora, Carot, & Conchado, 2010).

Retomando la consideración de que las competencias son vectoriales, es decir, que se adquieran de distintas maneras y por distintas vías, siendo la educación formal solamente una de estas vías, que son únicas a cada persona y que no están relacionadas con una titulación o cualificación específica (Planas, 2013; Sala & Planas, 2009), el papel de los aprendizajes asociados a la movilidad estudiantil durante los estudios universitarios cobra especial interés, pues una de sus justificaciones, al menos discursivamente, es que la movilidad contribuye a la adquisición de competencias genéricas y específicas útiles para la vida laboral.

En este sentido, los estudios analizados, que relacionan la movilidad en la educación superior con el mercado laboral (Ballatore, 2011; Saarikallio-Torp & Wiers-Jenssen, 2010; Teichler, 2007a; Wiers-Jenssen, 2008; Teichler, 2007b; Bracht, y otros, 2006), coinciden en los siguientes aspectos:

- Los estudiantes que realizan estancias internacionales tienen generalmente una transición más suave entre la universidad y el mercado de trabajo.

- Sufren menos de desempleo y sus trabajos suelen ser en mayor proporción de tiempo completo, en comparación con sus compañeros que no realizaron movilidades.
- Sus salarios suelen ser más altos.
- Se encuentran laborando con mucha mayor frecuencia en organizaciones nacionales con enfoque internacional o en corporaciones transnacionales, así como en el extranjero.
- Son más frecuentemente empleados en empresas de gran tamaño y en niveles directivos, donde sus competencias lingüísticas son utilizadas.

En lo relacionado con los empleadores, se ha podido encontrar que éstos valoran la habilidad de cooperar, de relacionarse y de adaptarse a condiciones cambiantes, y consideran que los estudiantes móviles poseen estas características con mayor frecuencia que los no móviles (Saarikallio-Torp & Wiers-Jenssen, 2010). Así mismo, señalan que los egresados universitarios que han realizado estancias internacionales cuentan con mayores competencias que quienes no lo han hecho, y consideran que la movilidad es un buen indicador para mostrar las capacidades de adaptabilidad, iniciativa, habilidad de planear y asertividad del futuro empleado (Bracht, y otros, 2006).

No obstante, estos estudios son europeos, y no existe ningún estudio similar que aborde la empleabilidad de los estudiantes mexicanos que participan en movilidades internacionales, de ahí la pertinencia de estudios como el presente.

Las competencias medidas en los proyectos

REFLEX y PROFLEX

El proyecto REFLEX y su versión latinoamericana, el PROFLEX, parten de la identificación de tres tendencias internacionales y cinco demandas de competencias que afectan a los egresados de la educación superior. Las tendencias son la influencia del conocimiento y la tecnología en los sectores económicos, los cambios en la dinámica tradicional con la que transcurría la vida de un individuo así como la desapari-

ción de la división del tiempo entre trabajo, tiempo libre y educación, y los procesos de internacionalización y globalización que afectan los mercados de trabajo e impactan a la educación superior. Por su parte, las demandas de competencias son el dominio de la propia disciplina, un alto grado de flexibilidad, posesión de competencias genéricas, capacidad de innovación y orientación internacional (Allen & van der Velden, 2007).

Considerando lo anterior, además de una serie de preguntas sobre el estatus laboral y los factores socioeconómicos del encuestado, los cuestionarios REFLEX, y su versión latinoamericana PROFLEX, recaban la percepción de los egresados de educación superior sobre las competencias que poseen en estos cinco grupos: *expertise* profesional, flexibilidad funcional, innovación y gestión del conocimiento, movilización de recursos humanos y orientación internacional. Esta percepción se conoce al pedir a los egresados autocalificar su nivel actual de competencias, la forma en la que su paso por la universidad les ha contribuido a la adquisición de dichas competencias, y el nivel de competencias que su trabajo actual requiere. Más información sobre el proyecto REFLEX y sus resultados puede conocerse en la página web del proyecto: www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/.

Las competencias medidas son las siguientes:

- a) Dominio de tu área o disciplina
- b) Conocimientos de otras áreas o disciplinas
- c) Pensamiento analítico
- d) Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos
- e) Capacidad para negociar de forma eficaz
- f) Capacidad para rendir bajo presión
- g) Capacidad para detectar nuevas oportunidades
- h) Capacidad para coordinar actividades
- i) Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva
- j) Capacidad para trabajar en equipo
- k) Capacidad para movilizar las capacidades de otros
- l) Capacidad de hacerte entender
- m) Capacidad para hacer valer tu autoridad

- n) Capacidad para utilizar herramientas informáticas
- o) Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones
- p) Capacidad para cuestionar ideas propias o ajenas
- q) Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes
- r) Capacidad para redactar informes o documentos
- s) Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros

El caso MEXFITEC de la UG: el método, los participantes y los resultados

Considerando que no se cuenta con evidencias empíricas sobre el aporte de la movilidad a la empleabilidad de los egresados universitarios en México, se definió como objetivo para el presente estudio identificar si los estudiantes que han participado en el programa MEXFITEC de la UG perciben que su nivel de competencias para el empleo es mayor, a partir de sus estancias en Francia.

Con este objetivo en mente, se decidió utilizar únicamente la sección de competencias del cuestionario REFLEX, y se adaptó para identificar la percepción de los participantes sobre la contribución de las estancias en el extranjero al nivel de competencias que consideran tener (Anexo 1). Se les pidió a los veinte egresados del programa que evaluaran sus competencias en tres niveles: el que consideran tener actualmente, la forma en la que la UG ha contribuido a lograr ese nivel de competencia, y tercero, la forma en la que su estancia en Francia contribuyó a la adquisición de ese nivel. Se obtuvieron respuestas para 19 cuestionarios. Los participantes se encuentran en diversos momentos de su trayectoria profesional, pues una buena parte de ellos aún son estudiantes de

licenciatura, otros están cursando un posgrado y algunos más ya están insertos en el mercado laboral, por lo que su percepción sobre el aporte de su estancia en Francia no es uniforme.

Las respuestas sobre el nivel de competencias fueron medidas de la misma manera en la que se midieron en los estudios internacionales REFLEX y PROFLEX, con una escala Likert que va de 1, siendo "muy bajo" el nivel de competencias, a 7, que indica un nivel "muy alto" de competencias.

Para analizar los resultados obtenidos, el primer paso fue obtener las puntuaciones medias del grupo para cada competencia y nivel. Los resultados se describen en la Tabla 1. Lo primero que se resalta al analizar estos resultados, es que los estudiantes consideran tener un nivel alto de competencias, y que el haber alcanzado este nivel, en algunos de los casos, no está en relación directa con lo que la UG o la estancia en Francia les pudiesen haber abonado en este respecto. Esto coincide con la definición de competencia planteada en un inicio, pues al ser las competencias un asunto vectorial, cuya adquisición responde a múltiples estímulos, lugares y formas, la escolaridad no puede dar cuenta total de ellas.

No obstante lo anterior, la Tabla 1 permite identificar las competencias que se vieron mayormente influenciadas tanto por la estancia en Francia como por la trayectoria educativa en la UG. En este sentido, se puede observar que los estudiantes MEXFITEC de la UG se autoperciben con mayores competencias en cuanto al pensamiento analítico, las habilidades para trabajar bajo presión, el pensamiento crítico, las habilidades de redacción y el dominio de idiomas. Por otra parte, las áreas en las que consideran que sus niveles de competencia son menores, son el conocimiento de otras disciplinas, las habilidades de negociación y el liderazgo.

	nivel propio	contribución de la UG	contribución de MEXFITEC
dominio de la disciplina propia	5.26	4.84	5.05
conocimiento de otras disciplinas	4.74	4.37	4.68
pensamiento analítico	5.58	5.11	5.53
aprender a aprender	5.11	4.53	5.26
habilidades de negociación	4.63	3.53	4.32
trabajo bajo presión	5.47	5.37	5.21
habilidad para detectar oportunidades	4.89	4.00	4.79
capacidad para coordinar actividades	5.05	4.16	4.68
uso eficiente del tiempo	4.89	4.32	5.11
trabajo en equipo	5.21	4.74	5.05
liderazgo	4.47	3.37	4.00
habilidad para hacerse entender	5.21	4.58	4.74
hacer valer autoridad	5.00	4.26	4.05
usar herramientas informáticas	5.32	4.89	5.42
buscar nuevas ideas y soluciones	5.05	4.63	5.00
pensamiento crítico	5.53	4.79	5.16
habilidad para presentar en público	5.05	3.95	4.68
redacción	5.42	4.63	4.79
dominio de idiomas	5.58	3.84	6.21

Fuente: elaboración propia

A simple vista la Tabla 1 también permite observar que la estancia en Francia contribuyó de forma importante a que los estudiantes adquirieran el nivel que actualmente poseen de competencias en cuanto a pensamiento analítico, nivel de dominio de idiomas, habilidades para el uso de herramientas informáticas y capacidad de aprender a aprender. Por su parte, la UG contribuyó positivamente a la adquisición de competencias para trabajar bajo presión y para el pensamiento analítico.

Para ilustrar de mejor manera la forma en que los estudiantes perciben que sus estancias en Francia contribuyeron a la adquisición de competencias para el empleo, con la información de la Tabla 1 se elab-

oró el Gráfico 1, donde el eje horizontal señala el promedio que los estudiantes consideran tener para cada una de las competencias medidas, los cuadros representan la contribución de la estancia en Francia, mientras que los rombos representan la contribución de su universidad de origen. El Gráfico 1 resalta que las estancias en Francia contribuyen de forma significativa a elevar el nivel de competencias de los estudiantes de ingenierías de la UG consideran tener. En otras palabras, el nivel de competencias que los egresados de ingenierías de la UG se eleva cuando éstos tienen la posibilidad de realizar estancias internacionales similares a las MEXFITEC.



Para analizar a mayor profundidad las asociaciones que pudieran existir entre el nivel que los estudiantes perciben tener para cada competencia y la manera en la que tanto la UG, como la estancia en Francia han contribuido a ello, se utilizaron herramientas estadísticas que identifican las asociaciones entre variables cualitativas (Briones, 1996), con los siguientes resultados:

- Tanto la estancia en Francia como los estudios en la UG están relacionados con el desarrollo de competencias para el trabajo bajo presión, la identificación de oportunidades, el liderazgo, así como para la detección de nuevas ideas y soluciones.
- El dominio de su disciplina, la capacidad de aprender a aprender, el uso efectivo del tiempo, la capacidad de trabajar en equipo y hacer valer su autoridad, así como las habilidades de redacción, están únicamente relacionadas con los estudios en la Universidad de Guanajuato.
- Se encontró también que el pensamiento analítico, las habilidades de negociación, el pensamiento crítico y el dominio de idiomas están asociados únicamente con la contribución de la estancia en Francia.
- No se encontró relación significativa entre las competencias que los estudiantes tienen para el manejo de herramientas informáticas y sus estudios en la UG o en Francia a través de MEXFITEC, lo que una vez más confirma que las competencias se adquieren también fuera del ámbito escolar.

Comparaciones nacionales e internacionales

Entre las comparaciones que podrían establecerse sobre los resultados obtenidos del estudio REFLEX y los recolectados para los estudiantes MEXFITEC de la UG, se puede mencionar, en primer lugar, que los estudiantes europeos en general, no solamente aquellos que refirieron haber realizado una movilidad durante sus estudios, señalan entre sus competencias más débiles el dominio de idiomas, la capacidad de hacer valer su autoridad, las habilidades de negociación y las capacidades para presentar en público (Allen & van der Velden, 2007). En comparación, los estudiantes de la UG que hicieron movilidad a través de MEXFITEC, perciben que cuentan con menores competencias únicamente en el aspecto de habilidades de negociación, mientras que se autocalifican con un nivel alto en sus competencias relacionadas con el dominio de idiomas.

En lo que respecta a lo señalado por los estudiantes europeos del estudio REFLEX como sus fortalezas en materia de competencias, destacan el dominio de la propia disciplina, el pensamiento analítico, y la capacidad de aprender a aprender. Los estudiantes de la UG también coinciden en este aspecto, pues una de sus competencias más fuertes es el pensamiento analítico, y en menor medida, pero también con un nivel relativamente alto, en el dominio de la propia disciplina y en la capacidad de aprender a aprender.

Para una comparación nacional, se analizaron los datos del estudio PROFLEX – México. En este proyecto participaron nueve universidades mexicanas, tres públi-

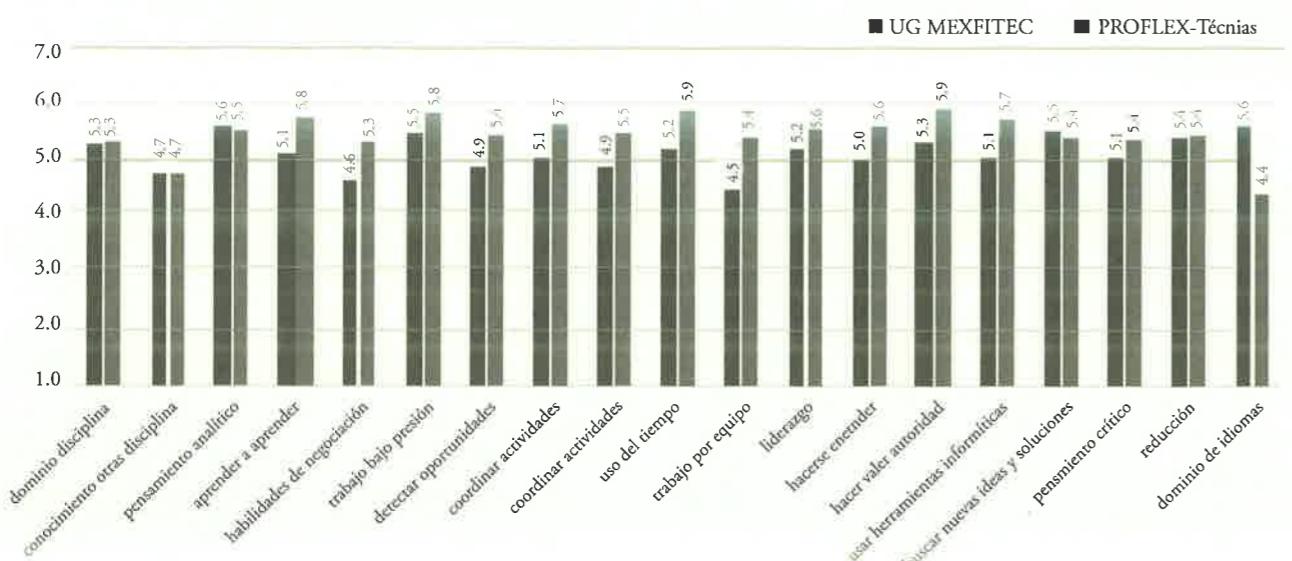
cas y tres privadas: la Universidad del Valle de México, la Universidad La Salle, el CETYS Universidad, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Veracruzana y el Instituto Tecnológico de Sonora. El estudio se realizó entre 2007 y 2008, y se aplicaron 4,260 encuestas a egresados de estas universidades que concluyeron sus estudios entre el año 2002 y 2003 (de Vries & Navarro, 2011).

Dado que se cuenta con los microdatos mexicanos del estudio PROFLEX, se puede hacer una comparación entre los resultados de los estudiantes MEXFITEC de la UG y los resultados de los egresados que

respondieron la encuesta PROFLEX. Para hacer un comparativo más atinado, se utilizaron únicamente los registros de los egresados de las áreas técnicas que contestaron el cuestionario REFLEX, independientemente de que hayan realizado o no estancias internacionales.

El Gráfico 2 ilustra las diferencias en las medias para cada competencia entre los estudiantes MEXFITEC de la UG y las respuestas PROFLEX de los egresados de las áreas técnicas. Como se puede observar, los estudiantes de ambos grupos se califican alto en su nivel de competencias. Las diferencias entre ambos grupos son en general poco significativas, con la salvedad de liderazgo y dominio de idiomas, donde la diferencia entre ambos grupos es casi de un punto o mayor.

Gráfico 2. Comparación MEXFITEC UG y PROFLEX MX - Técnicas



Fuente: elaboración propia con información de la base de datos PROFLEX MX

El hecho de que los estudiantes de la UG que han realizado estancias en Francia hayan obtenido una puntuación menor en su percepción sobre el nivel que tienen de liderazgo, se puede atribuir en gran medida a que la encuesta PROFLEX se aplicó a jóvenes que egresaron hace unos cinco años de la universidad, por lo que se asume que tienen cierta experiencia la-

boral. En este sentido, es conveniente recordar que el liderazgo, entendido como un conjunto de cualidades de personalidad y capacidad que favorecen la guía de otros individuos (Wolman, 1984), es un competencia que se puede desarrollar con mayor facilidad en el mundo laboral.

Limitaciones del estudio

El presente trabajo tiene algunas limitaciones que es importante señalar. La primera es que la encuesta REFLEX – PROFLEX está diseñada para medir las competencias de jóvenes que egresaron de la educación superior hace unos 5 años. Este periodo de tiempo transcurrido entre los estudios y el momento de la encuesta seguramente tiene un impacto que va más allá de las competencias desarrolladas, permeando y reconfigurando la cosmovisión de los jóvenes y su madurez, pero sobre todo impartiendo un efecto de visión lejana y perspectiva a sus percepciones sobre la contribución de sus estudios universitarios a las competencias con que actualmente cuentan. En contraparte, una buena parte de los estudiantes MEXFITEC que participaron en el estudio aún son estudiantes, por lo que su juicio sobre la contribución de la universidad al desarrollo de sus competencias puede ser más crítico y estar contaminado por situaciones cotidianas de la vida escolar. Habrá que esperar que estos jóvenes se inserten en el mercado laboral y pongan en juego las competencias que han desarrollado durante sus estudios, para evaluar entonces si su percepción cambia y de qué manera lo hace.

Otra limitante de este estudio está relacionada con el tamaño de la muestra, aunque se obtuvieron respuestas para 19 de los 20 egresados del programa MEXFITEC de la UG, es decir para el 95% de la población, el número de observaciones es muy pequeño y algunos estadísticos consideran que con este número de casos no es posible llegar a conclusiones fiables, por lo que los resultados deben leerse con precaución. En línea con lo anterior, otra limitante que tiene el presente trabajo es que se manipulan variables cualitativas ordinales como si fuesen variables continuas. Esta práctica, aunque frecuente en investigaciones educativas y sociales, es considerado por algunos matemáticos como una distorsión de la lógica numérica sobre la que la estadística sienta sus bases.

Conclusiones

Una de las conclusiones más relevantes de este trabajo es que existe una relación positiva entre las estancias internacionales y el desarrollo de competencias necesarias para la vida productiva, lo que confirma los hallazgos de estudios internacionales previos. En particular, el grupo de estudiantes sobre el que se hizo esta investigación manifiesta que sus estancias en Francia les permitieron mejorar su nivel de dominio de idiomas, de pensamiento crítico, de pensamiento analítico y de negociación, características que a su vez son mencionadas en algunos estudios como relevantes para los empleadores. Bracht y otros (2006), encontraron que los empleadores no solo valoran las competencias internacionales de los egresados universitarios, como pueden ser su manejo de idiomas extranjeros, sino que también consideran muy importantes para el ejercicio profesional el pensamiento analítico y crítico, la capacidad de resolver problemas y las habilidades organizativas y de planeación.

Este estudio arroja elementos para conocer y comprender mejor un tema poco explorado y del que no existe evidencia empírica para el caso mexicano. En este tenor, los resultados aquí señalados pueden considerarse como una primera aproximación al tema de la contribución de las estancias internacionales en la empleabilidad de los egresados de la educación superior en México y deberán ponerse a prueba en futuros estudios. Sería interesante que en futuros estudios que retomen este trabajo, se encueste a estudiantes de áreas técnicas de la UG que no hayan realizado movilidades, así como incluir una sección sobre el estatus laboral del participante, de manera que se pueda hacer un análisis más exhaustivo y enriquecedor sobre las diferencias entre las competencias que desarrollan quienes hacen una movilidad y los que no, relacionándolo a su vez con su situación laboral.

Por otra parte, al comparar las respuestas de los estudiantes MEXFITEC con las de los egresados de

las áreas técnicas encuestados para PROFLEX, resalta, en primer lugar, que los estudiantes MEXFITEC de la UG cuentan con un nivel de competencias similar al observado por los encuestados PROFLEX quienes, dadas las condiciones del proyecto de investigación, en promedio tienen una experiencia laboral de cinco años. Considerando este dato y el hecho de que las competencias se desarrollan también a través del trabajo, la experiencia laboral y la vida social fuera del ámbito escolar, se podría inferir que los egresados de la UG cuentan con un nivel equiparable de competencias a los entrevistados de PROFLEX, y que una parte importante de este nivel adquirido se debe a su estancia internacional.

Con lo anterior, se puede decir que los jóvenes MEXFITEC de la UG cuentan con una ventaja comparativa para su inserción en el mercado laboral con relación a otros estudiantes de su misma generación que no participaron en MEXFITEC o en otros programas de movilidad internacional. Así mismo, parece realista esperar que esta ventaja comparativa se mantenga conforme transcurre el tiempo, pues mientras los jóvenes recién egresados aún están por beneficiarse con las habilidades que desarrollarán en su incipiente vida laboral, los egresados MEXFITEC parten de una posición más ventajosa.

Finalmente, habrá que recordar que en el presente estudio se encontró que algunas de las competencias desarrolladas por los estudiantes MEXFITEC están vinculadas únicamente con lo que los jóvenes aprenden en la propia Universidad de Guanajuato, como es el dominio de su disciplina, aspecto vital para la inserción laboral de un egresado, la capacidad de aprender a aprender, el uso efectivo del tiempo, la capacidad de trabajar en equipo, así como la capacidad de hacer valer su autoridad. Esto indica que las estancias internacionales son un complemento importante para mejorar el perfil de empleabilidad de los egresados de la UG, pero que no sustituyen a las aportaciones que la Universidad de Guanajuato hace para que sus estudiantes cuenten las competencias necesarias para insertarse exitosamente en el mercado laboral local.

Agradecimientos

Los autores de este trabajo de investigación agradecen la generosa disposición del Dr. Sergio Arias Negrete, Director de la Oficina de Cooperación Académica de la Universidad de Guanajuato, por las facilidades brindadas para su realización, y extienden un reconocimiento a la Mtra. Valeria Rangel Romero, Responsable de Proyectos, Promoción e Internacionalización de la misma oficina, ya que sin su apoyo, participación, generosidad y profesionalismo no hubiese sido posible llevar a cabo este artículo.

Bibliografía

Allen, J., & van der Velden, R. (Edits.). (2007). *The flexible professional in the Knowledge Society: General results of the Reflex project*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour market.

Altbach, P. G. (2009). *Educación Superior Comparada, el conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

Ballatore, M. (October de 2011). Professional and personal paths for Europe's qualified youth A survey of French, Italian and English ex-Erasmus students' trajectories. *AlmaLaurea Working Papers series*. Bologna, Italia: AlmaLaurea Inter-University Consortium. Obtenido de <http://www.almalaura.it/universita/pubblicazioni/wp>

Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., & Teichler, U. (2006). *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. Kassel: International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel).

Briones, G. (1996). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. En G. Briones, *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

DCA-UG. (s.f.). *Dirección de Cooperación Académica de la Universidad de Guanajuato*. Obtenido de <http://www.ugto.mx/internacional/>

de Vries, W., & Navarro, Y. (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. II* (No. 4), 3-27.

Freire Seoane, M. J., Teijeiro Alvarez, M., & Pais Montes, C. (10 de octubre de 2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol. 19* (No. 28). Obtenido de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/911>

Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo*. Obtenido de <http://pnd.gob.mx/>

International Commission on Education for the Twenty-first Century & Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. Santillana.

Kelo, M., Teichler, U., & Wächter, B. (2006). *Eurodata. Student Mobility in European Higher Education*. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH.

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalisation*. Rotterdam: Sense Publishers.

Mora, J., Carot, J., & Conchado, A. (2010). *El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento. Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Planas, J. (2013). El contrasentido de la enseñanza basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. IV* (No. 10).

Proyecto Tuning. (2007). *Tuning education structures in Europe. Informe final*. Bilbao, España: Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Rubio Oca, J. (2006). *La Política Educativa y la Educación Superior en México, 1995-2006: un Balance*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública.

Saarikallio-Torp, M., & Wiers-Jenssen, J. (Edits.). (2010). *Nordic students abroad. Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes*. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Sala, G., & Planas, J. (2009). Retos teóricos e implicaciones metodológicas del enfoque de competencia laboral. *Sociología del Trabajo, Vo. 66*, 31-46.

Sebastián, J. (2003). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Buenos Aires: Biblos.

Teichler, U. (2003). Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *Journal of Studies in International Education*, 312-341.

Teichler, U. (2007a). International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. En J. Allen, & R. van der Velden, *The flexible professional in the Knowledge Society: General results of the Reflex project*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.

Teichler, U. (2007b). Does Higher Education Matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education*, Vol. 42 (No. 1), 11-34.

Teichler, U. (2011). Bologna - Motor or stumbling block for the mobility and employability of graduates? En H. Schomburg, & U. Teichler, *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe Key Results of the Bologna Process* (págs. 3-41). Rotterdam: Sense Publishers.

UNESCO UIS. (2013). *UNESCO Institute for Statistics*. Obtenido de <http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx>

Wiers-Jenssen, J. (2008). Does Higher Education Attained Abroad Lead to International Jobs? *Journal of Studies in International Education*, 101-130.

Wolman, B. B. (1984). *Diccionario de Ciencias de la Conducta*. Trillas.

Anexo 1. Cuestionario MEXFITEC

*1. ¿Qué generación MEXFITEC eres?

*2. ¿De qué universidad eres?

*3. Las competencias se refieren al conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes que son necesarias para ejercer una profesión, para resolver problemas de forma autónoma y flexible, para colaborar con el entorno y para organizar el trabajo. Por favor califica el nivel de competencias que crees tener y la contribución de la estancia de intercambio en la adquisición de esa competencia.

	Nivel de competencias propio	Contribución para lograr estas competencias de la Universidad de Origen (mexicana)	Contribución para lograr estas competencias del periodo de intercambio en Francia
a. Dominio de tu área o disciplina	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b. Conocimientos de otras áreas o disciplinas	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c. Pensamiento analítico	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
d. Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
e. Capacidad para negociar de forma eficaz	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
f. Capacidad para rendir bajo presión	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
g. Capacidad para detectar nuevas oportunidades	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
h. Capacidad para coordinar actividades	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
i. Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
j. Capacidad para trabajar en equipo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
k. Capacidad para movilizar las capacidades de otros	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

l. Capacidad de hacerte entender	<input type="text"/>	<input type="text"/>
m. Capacidad para hacer valer tu autoridad	<input type="text"/>	<input type="text"/>
n. Capacidad para utilizar herramientas informáticas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
o. Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones	<input type="text"/>	<input type="text"/>
p. Capacidad para cuestionar ideas propias o ajenas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
q. Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes	<input type="text"/>	<input type="text"/>
r. Capacidad para redactar informes o documentos	<input type="text"/>	<input type="text"/>
s. Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros	<input type="text"/>	<input type="text"/>

El desarrollo de las sociedades de la información
y el conocimiento en Europa: Políticas
educativas y tecnologías de la información (TIC)
en el siglo 21

JORGE ENRIQUE FLORES OROZCO¹

Resumen

Este artículo identifica las principales competencias que deberán desarrollarse en los estudiantes de educación superior y que serán especialmente valoradas en el entorno laboral globalizado durante los próximos años, realizando también una descripción de las políticas públicas en materia de TIC que se han implementado en Europa para el desarrollo de las sociedades de la información y el conocimiento. Para la realización de este estudio se ha hecho una revisión de las principales estrategias y planes implementados en la Comunidad (eEurope 2002, eEurope 2005, i2010) para incrementar la conectividad y el desarrollo de las tecnologías de la información en esa región. De igual forma se hace una revisión de la literatura para describir cuales son las competencias genéricas (como las competencias digitales y socio-comunicativas por ejemplo) que se están desarrollando en las universidades europeas y que requieren ser promovidas por las instituciones de educación superior si quieren preparar el capital humano necesario para generar negocios en la economía globalizada del siglo 21.

Palabras clave: Unión Europea; sociedad de la información; sociedad del conocimiento; educación superior; competencias genéricas; TIC.

Abstract

This article identifies the key competences that will have to be developed by higher education institutions in order to prepare their students to compete in the globalized labour market. Also, it is included a description of the main

¹ Estudiante del Doctorado en Gestión de Educación Superior en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Coordinador del área de internacionalización y profesor de la asignatura de inglés y TIC en la Preparatoria No. 5 de la Universidad de Guadalajara. E-mail xfunction@hotmail.com

policies implemented in Europe tending to increase internet connectivity and ICT use in that region. The study uses a literature review and data research to expose what kind of competences are being developed by European universities to prepare their human capital to generate business in the international markets of the 21th century, and the policies used to strength the information and knowledge societies in Europe.

Key words: European Union; information society, knowledge society; higher education; key competences; ICT.

Introducción

Con el advenimiento de la sociedad post-industrial², la generación y aplicación del conocimiento han pasado a ser los pilares fundamentales en los cuales se asienta la estructura socio-económica de los países más desarrollados del planeta. Estas nuevas economías surgidas de la posguerra de mediados del siglo 20 se han consolidado mediante la producción y aplicación del conocimiento como los medios esenciales para el desarrollo y el crecimiento económico de sus regiones.

El papel del conocimiento como el factor fundamental para impulsar el desarrollo de las sociedades modernas ha sido objeto de múltiples estudios llevados a cabo por economistas y sociólogos desde hace más de 40 años. Fue Peter Drucker quien utilizó por primera vez el término *sociedad del conocimiento* en 1969 para referirse a las sociedades post-capitalistas que harían de la creación y comercialización del conocimiento las actividades centrales para la generación de riqueza y el desarrollo económico (Drucker, 1994).

A través de las décadas, autores como Matchlup, Bell, Touraine, Mansell o Stehr, han llevado a cabo numerosos estudios que han permitido llegar a una *interpretación* más detallada sobre el impacto que ha tenido el conocimiento en los diferentes campos

² “El concepto de sociedad post-industrial remite en primer lugar a cambios en la estructura social, a la manera como está siendo transformada la economía y remodelado el sistema de empleo, y a las nuevas relaciones entre la teoría y la actividad empírica, en particular entre la ciencia y la tecnología” (Bell, 1976 p.8)

de la acción social (Peters, 2004). Los múltiples estudios realizados por economistas e investigadores sociales desde finales de los años sesenta han permitido conocer y explicar la forma en que el conocimiento ha modificado las estructuras sociales a través de la innovación científica y el desarrollo de tecnologías de la información y comunicación (TIC).

El término *Sociedad del conocimiento* es un concepto estrechamente relacionado con el de la *Sociedad de la información*. La Unesco (2005) hace una importante diferencia conceptual entre ambos términos definiendo que la sociedad de la información se encuentra fundamentalmente ligada a la idea de la innovación científica y tecnológica y al uso de TIC, mientras que la sociedad del conocimiento es una sociedad capaz de transformar la información en un conocimiento que permita contribuir al desarrollo social y económico de las regiones.

Aunado a lo anterior, Manuel Castells (1999) hace esta reflexión acerca de la sociedad del conocimiento señalando “se trata de una sociedad en donde las condiciones han sido modificadas por el impacto de la revolución tecnológica para generar el conocimiento, siendo lo que caracteriza a esta revolución, no la difusión del conocimiento en sí, sino su aplicación como un esfuerzo decisivo en los sistemas económicos”. Los trabajos realizados en la década de los noventa por el sociólogo Castells sobre la *Sociedad de la Información* y la *Revolución Tecnológica*, documentan la idea de que nos encontramos ahora mismo en una verdadera “Revolución Tecnológica” a escala global, únicamente precedida por la Revolución Industrial ocurrida en Europa en el siglo 18 (Castells, 1999).

De acuerdo con Castells vivimos en una época que dio origen a lo que se ha denominado como la *tercera Revolución Tecnológica*, donde hemos podido ser testigos de los mayores desarrollos científicos e innovaciones tecnológicas en la historia del hombre. Esta tercera revolución tecnológica, según Castells (1999), tuvo su origen en *Silicon Valley*, al sur de San Francisco en California a principios de los años setenta. Las innovaciones tecnológicas que se suscitan

en *Silicon Valley* gradualmente se diseminaron por los mercados globales del comercio, dando lugar a varias de las invenciones³ más trascendentales para la conformación de las sociedades modernas y, que sin lugar a dudas fueron un parteaguas de incalculable valor tecnológico, cultural, científico y comercial.

Hoy en día la inversión en investigación y desarrollo para producir innovaciones ha sido la clave del crecimiento económico de las sociedades dominantes del mundo. Los países desarrollados llevan a cabo de manera permanente estudios e investigaciones en las principales universidades y centros de investigación con el fin de producir innovaciones científicas de alto valor agregado. Esta inversión en investigación y el desarrollo (i + d) ha permitido la generación de nuevos negocios a escala global a través de la innovación científica y tecnológica. Nuevos campos de la ciencia como la biotecnología, la manipulación genética o la neuro-farmacología han dado lugar a muchos de los avances científicos que serán fundamentales en la consolidación y desarrollo de las economías y sociedades del futuro (Fukuyama, s.f.). De esta manera podemos observar que el desarrollo exponencial de la tecnología y la ciencia, así como la globalización de los mercados y la inversión en el desarrollo del capital humano⁴ han sido factores constantes que han orientado el rumbo de las políticas y estrategias nacionales para impulsar el crecimiento de las economías más poderosas del planeta desde la segunda mitad del siglo 20 (UNESCO, 2005).

De acuerdo al informe *Towards Knowledge Societies*, elaborado por la UNESCO (2005), las sociedades del conocimiento tienen su razón de ser en la capacidad que tienen para producir, procesar, transformar, diseminar y usar la información para generar

y aplicar los saberes que ayuden al desarrollo y la mejora en la calidad de vida de los ciudadanos.

Con la finalidad de realizar un estudio sobre lo que se está haciendo en Europa para fortalecer el desarrollo de las sociedades de la información y el conocimiento, se ha dividido este trabajo en dos partes. En la primera parte se describen las competencias que se consideran como clave para el desenvolvimiento de los individuos en la sociedad de la información y el papel de las escuelas para la formación de capital humano. La segunda parte hace un recuento de las políticas implementadas en la Unión Europea para el desarrollo de tecnologías y el desarrollo de la sociedad de la información. Por último, se incluyen algunas consideraciones finales a manera de conclusión.

Aprendiendo para el futuro

Valimaa y Hoffman (2008, p.271) sostienen que los niveles de prosperidad en las sociedades del conocimiento no podrían explicarse sin comprender la influencia que han tenido las universidades como verdaderos motores para impulsar el desarrollo. El panorama educativo y la forma de producir conocimiento a través de la educación han cambiado radicalmente en las sociedades globalizadas desde la aparición de las primeras escuelas que surgieron con la formación de los estados-nación en Europa durante el siglo 18. Términos como aprender para la vida (*lifelong learning*) o aprender a aprender (*learn to learn*) pueden revelar muchos aspectos acerca de la sociedad del conocimiento y su relación con la educación, ya que ambos conceptos enfatizan la búsqueda y generación de saberes a través del aprendizaje continuo como lo describen Valimaa y Hoffman (2008, p. 269).

En esta nueva sociedad post-industrial la vida de un individuo se encuentra mediada por las tecnologías en prácticamente todos los contextos de su vida (trabajo, educación, esparcimiento, salud, etc.). Esta es una realidad en la que estamos inmersos y de la cual no podemos sustraernos, pudiendo añadir, de acuerdo con Reich (en Navarro, 2013), que una sociedad que emerge del conocimiento requiere ne-

³ Como el primer ordenador personal o el primer microprocesador.

⁴ La *Teoría del Capital Humano* permite explicar las correlaciones estadísticas encontradas entre el incremento de la inversión en capital humano para la adquisición y el desarrollo de conocimientos especializados, con el aumento del ingreso económico y el bienestar social (Becker, 1962).

cesariamente de individuos capaces de generar este mismo conocimiento.

Brunner (2002, p.132-133) menciona que la *Revolución Industrial*⁵ del siglo 18 fue el detonante para promover una serie de reorganizaciones normativas, estructurales y pedagógicas que significaron la refundación y transformación de todo el proceso de generación y transmisión del conocimiento a través de las escuelas. Además refiere que con el surgimiento del Estado-nación se dieron las condiciones necesarias que permitieron articular a las escuelas en los primeros sistemas nacionales de educación. Estos sistemas lograron estandarizar la instrucción y los métodos de enseñanza bajo la rectoría y supervisión del estado y, bajo su dirección, las escuelas integraron de manera más o menos homogénea una visión filosófica *racionalista*⁶ y científica que podía ser transmitida masivamente a todos los ciudadanos a través de las escuelas. Esta nueva visión racionalista de las escuelas provino del positivismo naciente del sistema capitalista de finales del siglo 18, dándole un valor social al conocimiento, logrando un proceso formativo encaminado al desarrollo de habilidades intelectuales más que espirituales de los ciudadanos del estado moderno.

Debieron de pasar alrededor de 200 años para que pudiera dar inicio a finales del siglo 20 la llamada *Tercer revolución tecnológica*⁷. Con su llegada, nuevamente se ha hecho necesaria una reconceptualización de la función y los procesos de aprendizaje "tradicional" llevándonos a buscar modelos pedagógicos, institucionales y normativos más eficientes

⁵ La *Revolución Industrial* también conocida como *La Segunda Revolución Tecnológica* se originó entre los siglos 18 y 19 en el Reino Unido, y más tarde se expandiera a los Estados Unidos. Su impacto fue capaz de modificar las sociedades mediante la industrialización y la migración del campo a la ciudad, dando inicio a la escolarización universal.

⁶ El racionalismo (que más tarde daría pie al positivismo), es una corriente filosófica que sostiene que el medio para llegar al conocimiento no es por medio de los sentidos sino por medio del razonamiento científico rechazando la idea de los sentidos para conocer el mundo.

⁷ Surgida durante la década de los setentas y ochentas. El término evolucionó más tarde al de *Revolución Digital* gracias a las TIC.

y adecuados a los requerimientos formativos del siglo 21 (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009).

Durante más de tres décadas las innovaciones surgidas de esta revolución tecnológica han evolucionado y se han incrustado paulatinamente en el corazón de las sociedades del conocimiento, encontrando en el campo de la educación un terreno idóneo para su explotación. Con las innovaciones y desarrollos en el área de la informática ha sido posible crear ambientes (o mundos) virtuales para la interacción rutinaria de millones personas, las cuales han podido efectuar en la virtualidad muchas de las actividades de sociabilización que realizarían de manera física (Lastowka & Hunter, 2014, p.3). Estos nuevos espacios mediados por la computadora han posibilitado la ampliación de los contextos formativos tradicionales caracterizados por las limitaciones de espacio y tiempo, logrando ampliar significativamente la posibilidad de generar experiencias de aprendizaje en diversas formas y lugares.

Autores como Gibbons *et al.* (en Valimaa y Hoffman, 2008, p.271) describen que la aparición de nuevos contextos para la adquisición del conocimiento, alternos⁸ a los centros formativos tradicionales, bien podrían representar una amenaza para el *monopolio* del conocimiento que tradicionalmente ha sido detentado por las escuelas y universidades. Estas afirmaciones no están alejadas de la realidad si tomamos en cuenta que algunas de las invenciones⁹ más grandes en la historia moderna han sido desarrolladas fuera del ámbito académico, pero lo que es seguro, de acuerdo con la UNESCO (2005, p.87), es que las escuelas (y principalmente las universidades) seguirán estando "destinadas a jugar un rol fundamental en las sociedades del conocimiento".

⁸ Conocidos en el *argot* académico como contextos informales, o *modo 2* de generación del conocimiento, el cual puede describirse como el conocimiento que genera más conocimiento dentro del mismo contexto en el que es utilizado, a diferencia del *modo 1* en el cual el conocimiento es generado en los contextos académicos.

⁹ Como las computadoras.

Nuevas modalidades de educación como la *educación continua*¹⁰ o la *educación a distancia*¹¹ se convirtieron rápidamente en soluciones potenciales para reforzar los procesos de aprendizaje en las escuelas, a la vez que han posibilitado mitigar los rezagos educativos y demandas sociales sobre equidad y accesibilidad en el nivel superior en los países subdesarrollados (Hong & Songan, 2011).

En un interesante artículo publicado por Hong y Songan (2011) se describen muchos de los cambios en el panorama universitario del sudeste asiático debido a la inclusión de las TIC en sus sistemas de educación superior. Estos autores nos hacen llegar una visión completa de la experiencia asiática con respecto al uso de las tecnologías en el nivel superior y el impacto que han tenido en la masificación, diversificación e internacionalización de las universidades en esa región.

El valor de la educación superior en el siglo 21

La época actual ha traído consigo efectos negativos agudizados por las recientes crisis financieras en Estados Unidos y Europa dando lugar a una serie de recortes presupuestales en el gobierno y la industria, que tradicionalmente han conformado la mano de obra no calificada¹² (Planas, Giret, Sala, & Vicens, 2011 p.315).

Los efectos del impacto de estas variables sobre el mercado laboral han producido un abaratamiento de la mano de obra no calificada y un aumento en las

tasas de desempleo a nivel mundial, pudiendo afirmar que la sociedad del conocimiento es una sociedad que requiere y juega a favor de la oferta laboral más calificada. Para poyar la afirmación anterior se pueden tomar las cifras de *Eurostat*¹³ sobre la tasa de personas empleadas en la Comunidad Europea durante el año 2011, las cuales pueden darnos una pista del valor de la educación en el siglo 21. Según con estos datos, se registran los mayores índices de personas empleadas entre los individuos con niveles de educación universitaria o posgrado (83.7%), mientras que aquellos individuos que sólo cuentan con niveles de formación primarios o más bajos que los secundarios fue tan sólo del 53.5%. Estos números nos permiten observar que las personas con mayores niveles de educación tienen una ventaja competitiva para insertarse con mayor rapidez en los mercados laborales de los países desarrollados.

Los datos de la OCDE (2014) sobre el número de personas empleadas durante el año 2013 por actividad productiva en los países miembros de esta organización, muestran que el sector con mayor empleabilidad en la actualidad es el sector de los servicios, seguido del sector manufacturero y por último el sector el agrícola con un número sustancialmente menor de personas empleadas que en los otros sectores. La OCDE observa en México un patrón similar con respecto a esta tendencia, encontrando la mayor cantidad de trabajadores en el área de servicios (30 millones 818,290) seguido del sector industrial, manufacturero y de la construcción (11 millones 743,500) y finalmente el sector de la agricultura, que emplea alrededor de seis millones 665 mil 526 individuos.

Competencias para el mundo digital

Humburg y Van der Velden (2013) señalan que los requerimientos formativos mínimos de los trabajadores durante el siglo 21 tendrán que ver con las competencias interculturales y las competencias digitales, las cuales significarán una reducción en los costos de formación y entrenamiento de personal, especialmente en áreas como el diseño y arquitectura o las telecomunicaciones.

¹³ Para la EU-27 del año 2011.

En el estudio *What is expected of higher education graduates in the 21th century?* (Humburg & Van der Velden, 2013) se mencionan seis factores¹⁴ que han influido de manera notable para re-conceptualizar el tipo de competencias que serán necesarias desarrollar en los estudiantes universitarios para su desempeño laboral, siendo el rol que juega el conocimiento dentro de la economía (su generación y transmisión) uno de los factores con mayor importancia para los futuros procesos de formación universitaria.

Las competencias socio-comunicativas, así como las competencias relacionadas con el pensamiento analítico y científico y las competencias digitales han acrecentado su valor significativamente en el mercado del trabajo de las economías desarrolladas de Europa de acuerdo con Humburg y Van der Velden (2013). Allen y Van der Velden (2007 p. ix) se suman a

los autores que han estudiado las exigencias formativas en Europa y su relación con el empleo, observando que el impacto de la globalización sobre los mercados del trabajo han incrementado los requerimientos académicos exigidos a los jóvenes universitarios.

Estudios como el *Global Talent 2021*¹⁵ elaborado por *Oxford Economics* (2012) apoyan los resultados encontrados en otras investigaciones dando cuenta de qué es lo que se espera de la universidad y sus egresados en cuanto al tipo de habilidades que deben de desarrollar para los próximos cinco o diez años con el objetivo de proveer el capital humano capaz de dirigir y generar negocios en las economías globalizadas. El estudio *Global Talent 2021* destaca cuatro de las competencias y habilidades que se tendrán que promover en los niveles de educación superior:

1. Competencias digitales				
Habilidades para generar negocios en la era digital	Habilidades para trabajar en ambientes virtuales	Manejo de software y sistemas utilizados en el área corporativa y de negocios	Habilidades para el diseño con medios digitales	Conocimiento para manejarse en la web 2.0 y uso efectivo de las redes sociales para generar negocios
2. Agilidad de pensamiento				
Habilidades para anticipar y prepararse para trabajar en escenarios diversos	Capacidad de innovar	Capacidad para hacer frente a lo complejo y a lo ambiguo	Capacidad para manejar situaciones paradójicas y encontrar equilibrio ante diversos puntos de vista	Habilidades para desarrollar una visión completa de panoramas complejos

¹⁴ 1) La sociedad del conocimiento; 2) creciente incertidumbre económica; 3) la innovación tecnológica; 4) ambientes laborales de alta exigencia; 5) la globalización; y 6) los cambios en la estructura económica.

¹⁵ Trabajo realizado sobre las competencias y habilidades que se demandaron en los mercados laborales internacionales durante el siglo 21.

3. Competencias interpersonales para expresarse y comunicarse				
Habilidades para crear junto con otros y proponer ideas	Habilidades para establecer relaciones interpersonales	Habilidades para integrarse en equipos de trabajo (incluyendo en ambientes virtuales)	Habilidades para colaborar con otros	Habilidades para comunicarse de forma clara de manera oral o escrita
4. Competencias para las operaciones en contextos globales				
Habilidad para dirigir tipos diversos de empleados	Capacidad de comprensión de los mercados y sistemas de información	Habilidades para trabajar en diversas regiones del planeta	Habilidades para comunicarse en idiomas distintos al materno	Sensibilidad para aceptar la diversidad cultural

Referencia. Oxford Economics. (2012). *Global Talent 2021: How the New Geography of Talent Will Transform Human Resource Strategies*.

Las competencias a las que hace referencia el *Global Talent 2021* se les conoce en el ámbito académico como *competencias transversales*.¹⁶ Estas competencias –transversales- se les puede caracterizar por ser *no especializantes* dado que están relacionadas con aspectos formativos menos afines a una profesión determinada, abocándose al desarrollo de elementos de carácter intangible como la capacidad para utilizar las tecnologías para resolver problemas, la habilidad para desarrollar un pensamiento científico, la habilidad para reconocer patrones o desarrollar métodos, o la habilidad para integrarse exitosamente en equipos de trabajo multiculturales (Comisión Europea, 2007).

Existen cuatro diferentes tipos de conocimientos identificados en el informe *The Knowledge-Based Economy* publicado por la OCDE (1996, p.12):

- 1) el saber-que (*know-what*), referido para el conocimiento *fáctico* de hechos.
- 2) el saber-por qué (*know-why*), vinculado con el pensamiento científico y la comprensión de los fenómenos de las ciencias.
- 3) el saber hacer (*know-how*), que es la capacidad para realizar ciertas tareas, y por último,

- 4) el saber quién (*know-who*), concerniente a la habilidad para reconocer quién posee alguna de las tres habilidades anteriores.

La formación de capital humano para su inserción laboral en la sociedad del conocimiento, conlleva implícitamente la formación y entrenamiento de personas distinguiendo los objetivos educativos propuestos por Bloom en su taxonomía de habilidades de pensamiento, más que en los procesos de aprendizaje basados en la repetición y memorización de datos y pasos para resolver problemas (Kuenn, Meng, Peters, & Verhagen, 2013). En consecuencia, podría esperarse que las universidades de los llamados países en vías de desarrollo actúen de manera decidida para reducir el tamaño de la *brecha del conocimiento*, incorporando en sus sistemas educativos el perfeccionamiento de las habilidades necesarias para la generación y el uso de tecnologías.

El *Global Information Technology Report 2013 y 2014*, elaborados por el Foro Económico Mundial (WEF por sus siglas en inglés, 2013, 2014), permiten afirmar que a pesar de las mejoras en conectividad digital realizadas por países como México, Colombia o Panamá, el potencial de las TIC sigue siendo bajo para impulsar el desarrollo económico y social en la región.

Los *raking*s de la OCDE para el año 2011 sobre hogares con acceso a internet colocan a México en los lugares más bajos en cuanto a conectividad

con un 23.3%. Se pueden obtener datos que indican que en México hubo un incremento del 18% en conectividad de los años 2000 al 2010, llegando a un total de 22% de hogares “conectados en línea” según cifras del INEGI (2010). En un contexto regional, de acuerdo a datos de la CEPAL para el año 2009, estos índices estimados para México no son distintos a los encontrados para Brasil (27%) o Chile (29%). Aunque es indudable que este incremento significa un avance con respecto al desarrollo de la sociedad de la información, el ritmo del incremento ha sido demasiado lento, ya que de mantenerse el ritmo actual se requerirán 40 años más para llegar a los niveles de conectividad de países como Corea del Sur (95,9%). Ninguno de los países latinoamericanos ha podido “conectar” a internet un porcentaje mayor del 30% de sus hogares, y para cerrar este apartado sobre el tamaño de la *brecha digital*¹⁷ en nuestra región, se agregan datos de la OCDE para el 2009 que indican que en países como Corea del Sur, Holanda o Islandia, los índices de conectividad a internet por hogar habían alcanzado el 95.9, 89.7, y 89.6% respectivamente.

La agenda digital de la Unión Europea; una iniciativa regional para el liderazgo de las sociedades de la información

Para Cabero (2007) la presencia de la tecnología en las sociedades modernas ha incidido en la creación de toda una gama de nuevos y lucrativos sectores comerciales apoyados en la ciencia. Estas oportunidades de crecimiento a través de la innovación y sus aplicaciones han implicado para los estados desarrollados una constante exigencia política para propiciar las condiciones de infraestructura y humanas que generen el desarrollo y bienestar de sus sociedades.

Las sociedades modernas del conocimiento y la información no podrían haberse establecido sin la existencia de los marcos normativos regulatorios para

la estimulación del crecimiento haciendo posible la coordinación entre los actores para el desarrollo social (Unión Europea). De ahí que desde hace varias décadas los países líderes en materia de innovación científica hayan acumulado a través de los años un importante número de políticas que pueden servir como referencia para propiciar las condiciones que permitan el desarrollo de las sociedades del conocimiento en otros países.

En Europa, por ejemplo, la ciencia y la tecnología han sido considerados como elementos clave para conservar el rol protagónico que han ejercido de manera continua en el avance hacia la conformación de las sociedades modernas del conocimiento, y prueba de ello son todas las políticas, programas, iniciativas y planes que se han formulado para incidir en la mejora del ámbito económico y social desde el fin de la segunda guerra mundial.

Europa en la era digital

Durante la primera década del año 2000 se implementaron a nivel regional una serie de importantes legislaciones¹⁸ promovidas para dar continuidad a las políticas anteriores sobre uso y desarrollo de TIC, y abordar de una manera integral el desarrollo de la sociedad de la información para el siglo 21.

La década de los 90 había traído consigo el *boom* de la tecnología digital que pasó a ser en unos cuantos años un factor esencial para la competitividad y el crecimiento de la región. Esta tecnología consintió una mejora significativa en la calidad de vida de los ciudadanos y el medio ambiente, y una mayor eficiencia en los servicios públicos.

Las primeras iniciativas para masificar el uso de TIC en la Unión Europea se dieron en diciembre de 1999 cuando se planeó la formulación de la iniciativa “eEurope 2002”, desde entonces, las legislaciones y políticas para apoyar el desarrollo de la sociedad de la

información en Europa han ido actualizándose para adecuarse a los nuevos desarrollos en TIC.

El nacimiento de la iniciativa eEurope 2002 tuvo su origen en Lisboa donde el Consejo Europeo se reunió para definir los planes e iniciativas necesarias para convertir a la Unión Europea en la economía del conocimiento más dinámica y competitiva del mundo para el año 2010 (Parlamento Europeo, 2000). De acuerdo con lo anterior, la Comisión Europea (2001) implementó la iniciativa “eEurope 2002: Una sociedad de la información para todos” con la finalidad de promover la conectividad y difundir en toda la región el uso de TIC y el acceso a la información en el corto plazo (para el año 2002), afianzando una economía basada en el conocimiento y haciendo posible la transición hacia la era digital. La estrategia eEurope 2002 se basó en tres objetivos centrales (Comisión Europea, 2000):

- una internet más rápida, barata y segura;
- invertir en las personas y en su formación;
- estimular el uso de internet.

El logro de estos objetivos requirió varias acciones que se llevaron a cabo de manera conjunta por la Comisión Europea, las dependencias gubernamentales de los estados miembros, el sector privado (empresas) y los ciudadanos europeos. Estas son algunas de las acciones llevadas a cabo con la iniciativa eEurope 2002 (Comisión Europea, 2000).

- Acelerar la velocidad de conexión asignando recursos para el desarrollo de las tecnologías IST (*Information Society Technologies*)
- Difusión de una cultura digital en la Unión Europea garantizando el acceso a internet en las escuelas, con lo cual se abonó en la formación digital de profesores y alumnos.
- La reducción de costos para el acceso a internet mediante un nuevo marco regulatorio de las comunicaciones electrónicas.
- El aceleramiento para la integración de las PYME en el comercio electrónico promoviendo un mercado interno de comercio en línea.

- Uso de tarjetas inteligentes de acceso a servicios públicos y privados con el objeto de promover la confianza de los ciudadanos en los medios digitales para realizar transacciones comerciales y el uso de servicios públicos de manera digital.
- Inclusión de los discapacitados en la cultura digital para ampliar el número de personas integradas a la sociedad de la información que hacen uso de las TIC.
- Implementación de los servicios de salud en línea, incorporando y desarrollando la infraestructura para la utilización de sitios *web* dedicados a la promoción y cuidado de la salud.
- Implementación del Transporte inteligente utilizando las TIC para aumentar el control y la seguridad del tráfico terrestre y aéreo.
- Administración pública en línea haciendo posible la generalización para el acceso de servicios públicos básicos en internet.

La estrategia eEurope 2002 dio pie al lanzamiento de un nuevo plan de acción llamado “eEurope 2005” aprobado en Sevilla en el año 2002. Este nuevo plan retomaba las fortalezas del eEurope 2002 y se abocó a mejorar la calidad y accesibilidad de los servicios digitales al introducir las conexiones de “banda ancha” de manera generalizada en un intento por incrementar la productividad y la conectividad en la región (Comisión Europea, 2002).

Los objetivos del nuevo plan eEurope 2005 fueron desarrollar aplicaciones y contenidos digitales, al mismo tiempo que realizar las acciones necesarias para el acceso regional a internet por medio de banda ancha (Comisión Europea, 2002). Los puntos específicos de acción de este plan se describen a continuación:

- Unos servicios públicos en línea modernos;
- Administración en línea («e-government»);
- Servicios de aprendizaje electrónico («eLearning»);
- Servicios electrónicos de salud («e-health»), un marco dinámico para los negocios electrónicos («e-business»);

¹⁷ La organización de la OCDE define el concepto *brecha digital* en términos de acceso a TIC e internet y habilidades de uso de estas tecnologías.

¹⁸ El plan de acción eEurope 2002, eEurope 2005 y i2010 la sociedad de la información y los medios de comunicación al servicio del crecimiento y el empleo.

- Una infraestructura de información segura;
- La disponibilidad masiva de un acceso de banda ancha a precios competitivos.

Siguiendo el mismo enfoque utilizado en el plan anterior (eEurope 2002), se adoptaron una serie de readecuaciones normativas de carácter regional para todos los estados miembros con el fin de lograr la consolidación de los programas de administración pública en línea (*e-Government*) de la Unión Europea antes del año 2004.

En educación se propuso continuar apoyando el uso de las TIC para la enseñanza *e-learning* y la continuidad para el equipamiento de los centros escolares y universidades con conexiones de banda ancha antes del año 2005. También se destinaron recursos para la capacitación y formación de competencias digitales en adultos necesarias para emplearse en la sociedad de la información.

El plan eEurope 2005 dio un gran impulso a los programas de salud en línea *e-health* permitiendo un ahorro en los costos administrativos, así como la posibilidad de prestar servicios médicos en línea de información y prevención. Un gran avance significó el uso de las "tarjetas europeas de seguro de enfermedad" que hizo posible sustituir los formularios para recibir atención médica en otro estado miembro. Se continuó también con el apoyo para el comercio en línea (*e-commerce*) y se inauguró la "cumbre de negocios electrónicos" en el año 2003.

La seguridad en línea fue retomada en el plan eEurope 2005 que prosiguió los trabajos ya hechos en el plan anterior para prevenir la "ciberdelincuencia", añadiendo la creación de una unidad especial sobre ciberseguridad y apoyo para la promoción de una cultura de seguridad en línea para protección de los usuarios. Por último y de acuerdo con los datos que se pueden obtener sobre el plan eEurope 2005 (Comisión Europea, 2002), este plan proponía la estimulación para el desarrollo de contenidos digitales en distintas plataformas tecnológicas interactivas y la aceleración para la transición hacia la televisión digital.

Utilizando datos publicados por la OCDE (2005) se puede ver el éxito de los planes eEurope 2002 y 2005

haciendo un seguimiento del aumento exponencial de la penetración del internet en los hogares de la Unión Europea a partir del 2000. Por mencionar un par de ejemplos que ilustren la eficacia de las estrategias en TIC en Europa, se puede ver que en Francia, el porcentaje de hogares con acceso a internet en el año 2000 era de 11,9%, cifra que en solo un año se incrementó al 18,1%, para alcanzar un 23% en el año 2002. En Alemania, por su parte, se pasó de 27,3% en el año 2000 al 36% para el año 2001, y para el año 2002, el 43,3% de los hogares alemanes contaba con acceso a internet. En comparación del año 2001 al 2007, México apenas pudo elevar el número de hogares con acceso a internet en un 5,8% (OCDE, 2009). Visto de otra manera, el incremento mexicano logrado en conectividad durante seis años representa un tercera parte de lo conseguido por Alemania en tan solo dos. Esto nos da una idea del atraso en materia de TIC que existe en el país con respecto a los países desarrollados.

Con los avances obtenidos mediante los planes eEurope, la Comisión Europea puso en marcha en 2005 una nueva iniciativa llamada "*i2010: la sociedad de la información y los medios de comunicación al servicio del crecimiento y el empleo*" con el que se establece en Europa un nuevo marco estratégico de acciones que "determinan las orientaciones políticas de la sociedad de la información y los medios de comunicación" (Comisión Europea, 2005).

Los planes que se formularon para el funcionamiento del i2010 incluyeron: la alfabetización digital para ayudar a los ciudadanos a utilizar y manejarse en ambientes virtuales, el acceso de la TIC en las áreas rurales, la consolidación del *e-Government* y la ayuda a las personas de la tercera edad para utilizar las TIC, el uso de los medios digitales para la creación de empleos, el aumento en la participación de personas discapacitadas en la sociedad del conocimiento (*e-accessibility*) y el incremento de las bibliotecas digitales (*e-libraries*). Esta nueva iniciativa se fundamentó en tres prioridades¹⁹ que fueron establecidas

para alcanzarse antes del año 2010. El primer paso para lograr los objetivos del plan i2010 fue la creación de un espacio de información único, que pudiera ofrecer el servicio en banda ancha con transferencias de contenido digital a mayor velocidad y a un costo más bajo para potenciar el uso de plataformas tecnológicas compatibles entre sí. A su vez, se hizo énfasis (como en los planes anteriores) de la seguridad en internet, la creación de contenidos y servicios en línea y la disminución de las fallas técnicas en el servicio.

El plan i2010 (Comisión Europea, 2005) promovió de manera significativa la inversión en TIC estableciendo un aumento de recursos del 80% para el desarrollo de nuevas tecnologías como la nanoelectrónica. Igualmente, se realizaron modificaciones para atender los problemas que dificultaban el comercio electrónico en pequeñas y medianas empresas. Por último, se buscó una mayor cohesión social, económica y territorial a través del desarrollo de la sociedad de la información basada en la inclusión al internet de sectores sociales marginados como los discapacitados. De acuerdo al plan i2010 las TIC debían de seguir promoviéndose para estimular el crecimiento y el empleo de una manera sostenible permitiendo elevar la calidad de vida de los europeos. Datos de la OCDE (2012) pueden sustentar el avance generalizado en conectividad logrado en la región entre los años 2005 al 2010. Según este organismo el número de hogares de la Unión Europea (UE 27) con acceso a internet creció en este periodo del 48,4% al 70,1%.

En 2008 en Bruselas se reunió la Comisión Europea para evaluar los avances que se habían logrado para el desarrollo de la sociedad de la información desde la puesta en marcha de la primera iniciativa eEurope 2002 (Comisión Europea, 2008). El documento que elaboró la comisión a raíz de esta reunión presentó algunas recomendaciones que sentarían las bases para formulación de la futura "Estrategia Digital" para Europa".

en el campo de la investigación en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y 3. la consecución de una sociedad de la información y los medios de comunicación basada en la inclusión

De acuerdo con la Comisión Europea (2008) entre los logros que se obtuvieron para el desarrollo de la sociedad de la información durante los años 2000 al 2007, estaba el crecimiento de la banda ancha y el aumento en el número de usuarios de internet (250 millones de personas, más de la mitad de los europeos) y, lo más importante, la consolidación de Europa como un líder mundial en desarrollo de TIC e innovación científica. Para el año 2007 la conectividad en las escuelas llegó al 96% y el uso de TIC en los comercios aumentó a un 77%. También se destacaron aspectos menos favorables como la diferencia de los resultados de los planes entre los estados, y la inversión en desarrollo de TIC que se estimó fue por debajo de lo esperado originalmente (Comisión Europea, 2008). Por otro lado se observó la recomendación hecha por la comisión para utilizar nuevos indicadores sobre el uso y la infraestructura en la banda ancha y la instauración de una "Autoridad Europea de las Comunicaciones Electrónicas" para resolver la fragmentación normativa de los 27 estados, así como dar un mayor apoyo para la conectividad en las localidades rurales.

Fueron varias las conclusiones surgidas a raíz de la evaluación de los resultados de la estrategia digital i2010. Una de ellas fue ratificar el compromiso europeo para la inversión en investigación y desarrollo y en la formación del capital humano definiéndose el tipo competencias que era necesario desarrollar en las escuelas para el uso de TIC.

La Agenda Digital, Europa líder en las sociedades de la información

Con base en el estudio SMART 2007/0030²⁰ realizado en el año 2007, se inició el proceso para la formulación de los planes en materia tecnológica y la sociedad de la información. Este diagnóstico llamado SMART fue llevado a cabo por la firma *Delloite Consultants*

²⁰ Estudio llevado a cabo Delloitte Consultants con la finalidad hacer el diagnóstico y proposiciones exploratorias para la estrategia posterior al i2010.

sultans (2010), en el cual se destacaron los notables avances en conectividad a internet en la región y el espectacular incremento que se había logrado obtener con respecto al número de usuarios de la web, no así fueron los resultados que se obtuvieron para los avances en el desarrollo del *e-government* y otros servicios digitales paneuropeos.

Del estudio que se realizó se desprenden dos temas de suma importancia para el diseño de las políticas para la sociedad del conocimiento, uno fue continuar con las acciones para elevar el número de usuarios de internet, y el otro fue promover el fortalecimiento de la infraestructura para la explotación de los recursos digitales por parte de los usuarios. Con estos elementos en consideración se formuló una de las llamadas iniciativas emblemáticas contenidas en la Estrategia “Europa 2020” denominada la “Agenda Digital” para Europa. La Agenda Digital se desprende de la Iniciativa Europa 2020 y forma parte de la “Estrategia Digital” europea para la sociedad de la información. La Estrategia Digital para Europa se fundamenta en cinco ejes²¹ interrelacionados:

Para tener una mejor idea de lo que es la llamada “Estrategia Digital” tenemos que remitirnos a la “Iniciativa Europa 2020”. En palabras de José Manuel Barroso, Presidente de la Comisión Europea, la Iniciativa Europa 2020 “es la estrategia de crecimiento de la Unión Europea para la próxima década” (2010-2020), buscando mejores formas para propiciar el crecimiento inteligente, sostenible e integrador (Comisión Europea).

Europa 2020 se compone de cinco objetivos que se deben lograr en materia de empleo, investigación y desarrollo, cambio climático y sustentabilidad energética, educación, y lucha contra la pobreza y la exclusión social para el año 2020. Estos objetivos se circunscriben en un marco regional de programas o

iniciativas destinadas a estimular la recuperación económica de Europa, el crecimiento del empleo y el desarrollo tecnológico en la economía digital.

Una de las iniciativas más importantes de la Estrategia Digital es la “Agenda Digital para Europa”. De acuerdo con el comunicado de la Comisión Europea (2010), la Agenda Digital busca promover el crecimiento sostenible e inteligente y extender a una mayor cantidad de personas los beneficios de un mercado único digital. Esta iniciativa es el eje que orienta el desarrollo de TIC para formar un círculo económico virtuoso tomando siete áreas de atención clave entre las que destaca la preocupación por destinar recursos para el desarrollo de las competencias digitales (*e-skills*) en los ciudadanos europeos. Además, se pretenden sortear varios obstáculos que han retrasado el avance de la sociedad de la información en Europa, como lo es la falta de interoperabilidad entre las plataformas disponibles, los delitos ciberneticos, la sub-inversión para el desarrollo de redes e infraestructura digital, mayor inversión y coordinación para los proyectos de investigación y desarrollo, la falta de competencias digitales y la falta de aprovechamiento de oportunidades en la economía digital.

La Comisión Europea estimó que el impacto negativo en desempleo laboral por la falta de habilidades para el uso de TIC podría traducirse en la pérdida de 900 mil empleos para el año 2020 (Comisión Europea, 2010).

La Agenda Digital contiene alrededor de una centena de acciones específicas divididas en siete áreas²² clave que “encapsulan la transformación digital” para Europa en la próxima década, y para cuya evaluación del avance y los resultados se utiliza la “Digital Agenda Scoreboard”. Por un lado la nueva Agenda Digital lleva a cabo las adecuaciones legales y normativas que deben atenderse para el año

2020 con el fin de atender la fragmentación de los mercados y servicios de telecomunicación europeos y la heterogeneidad de las legislaciones nacionales en materia de TIC. Estos problemas han derivado en un atraso para el desarrollo de la sociedad de la información en comparación con países como Japón, Corea del Sur o Estados Unidos.

El internet es un pilar básico de la sociedad de la información europea, y de ahí que la lucha para disminuir los delitos ciberneticos sea una prioridad para poder incrementar la confianza de los usuarios en los medios digitales. En cuestión de infraestructura la Agenda Digital promueve la interoperabilidad entre dispositivos, aplicaciones, plataformas, servidores, repositorios de información y redes de conexión que son considerados como las “arterias” de la economía europea del futuro. Por otro lado, se destaca como fundamental seguir desarrollando las competencias digitales en los ciudadanos para que puedan hacer un uso eficiente de las nuevas tecnologías, desarrollar contenidos, generar negocios o no quedar excluidos de la sociedad digital (Comisión Europea, 2010). Además se da continuidad a la implementación de las TIC para la eficiencia en los servicios públicos, promoviendo la inversión de recursos en el “Fondo Social Europeo” (*European Social Fund*) para la formación del capital humano y disminuir la brecha digital existente (se estima que 30% de los europeos no hacen uso del internet).

Conclusiones

Como se ha podido observar, el desarrollo de sociedades de la información capaces de beneficiarse de una economía digital implica invariablemente su habilidad para usar, desarrollar y apropiarse de las TIC. La medición en Europa sobre el progreso de estas sociedades “inteligentes” utiliza varios indicadores como su nivel de acceso y uso del internet, la inversión en investigación y desarrollo, el grado de habilidad para el manejo de TIC, el nivel de desarrollo de actividades comerciales en línea, o el desarrollo de contenidos e

inversión en infraestructura digital como banda ancha por mencionar solo algunos.

En México nos hemos quedado atrás con respecto a otros países si tomamos estos indicadores para medir el avance para la conformación de una sociedad de la información. En gran parte, algunos de los factores que han detenido el avance hacia una sociedad de la información, al menos en el caso mexicano, son los costos que implican el acceso a las TIC, la baja conectividad a internet en los hogares, la escasa inversión que se destina para infraestructura y desarrollo de TIC, y la deficiente formación tanto de profesores como alumnos para hacer un uso más productivo de los medios digitales de información.

Es prioritario que México aumente la inversión en investigación y desarrollo y en la formación de competencias digitales si se quiere escalar posiciones en los *raking*s mundiales sobre desarrollo de Tecnologías de la Información. Actualmente México ocupa el lugar²³ 79 de entre 146 países con respecto al desarrollo y uso de TIC (16 posiciones abajo a comparación con el reporte anterior), ubicándose por debajo de naciones como Barbados, Panamá o Trinidad y Tobago, en lo que respecta a progreso tecnológico. Algunos datos adicionales nos muestran un panorama más claro sobre la situación de México dentro de la economía del conocimiento y la información.

Tomando otro reporte²⁴ elaborado por el mismo organismo [WEF] para medir el grado de competitividad de las economías globales (WEF, 2012, p.10) se observa a México como una sociedad cuya transición hacia la innovación como motor del crecimiento se ha visto retrasada debido a los escasos avances en indicadores²⁵ clave para el progreso tecnológico. Los datos para México obtenidos por el Foro Económico Mundial (WEF, 2014, p.188) nos sitúan en todos los indicadores en lugares no muy favorables en lo que ha desarrollo e innovación de TIC se refiere.

²¹ 1. La agenda Digital; 2. El plan de acción europeo 2011-2015: TIC y e-Government; 3. Acceso de Nueva Generación (NGA por sus siglas en inglés); 4. Banda ancha: inversión para el crecimiento a través de medios digitales; 5. Competencias digitales para el siglo 21; estimulando la competitividad, el crecimiento y el empleo.

²² The Global Competitiveness Report 2012-2013.

²³ De acuerdo con datos del *Global Information Technologies Report 2014* elaborado por el Foro Económico Mundial (WEF, 2014).

²⁴ The Global Competitiveness Report 2012-2013.

Una de las áreas clave para el crecimiento por citar un ejemplo, es la efectividad para la formulación de políticas que incentiven el desarrollo tecnológico. En México, esta garantía para la formulación de políticas (*policy making*) que incentiven el desarrollo de TIC es una de las peores en el planeta (lugar 114 de 146). Habrá que tener en consideración, por otro lado, el papel fundamental que juega la universidad en el siglo 21. Puede verse como muy positivo el deseo del estado mexicano para invertir en innovación científica y formación de capital humano, si se toma como punto de referencia lo establecido en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) para destinar el 1% del PIB en TIC para su uso en las universidades públicas de educación superior (Gobierno de la República, 2013, p.128).

Los planes y las acciones descritas en el PND del Gobierno Federal (2013, p.68) reflejan el objetivo de llevar a México hacia una sociedad de la información y el conocimiento, haciendo del desarrollo científico y tecnológico los pilares para un progreso económico y social sostenible. Se puede observar en el nuevo PND el establecimiento de objetivos directamente vinculados con el desarrollo de sociedades de la información, traducidos en metas específicas para impulsar la matrícula en educación superior y posgrado, con la finalidad de fomentar la innovación en el campo de la tecnología y la ciencia (Gobierno de la República, 2013, p.65). De la misma forma se promueve el desarrollo mexicano hacia las economías globalizadas por medio de la inversión en investigación y desarrollo para la innovación, que de acuerdo al gobierno, dicha inversión se irá incrementando gradualmente en el transcurso del sexenio, reconociéndose la necesidad de estimular las actividades y servicios que generen valor agregado (Gobierno de la República, 2013, p.17).

El nuevo Plan Nacional de Desarrollo propuesto por el gobierno federal impulsa la calidad de la educación y la innovación, así como el uso de TIC en la administración pública (*e-government*) buscando la eficiencia en temas como rendición de cuentas. Por otro lado, se busca fortalecer el sistema educativo para enfrentar los retos del mundo globalizado, aceptán-

dose que ha habido un subdesarrollo en la formación de competencias necesarias para insertarse con éxito en las sociedades del conocimiento y la información.

Ha de reconocerse que la universidad en México no está formando el talento necesario para consolidar una sociedad del conocimiento. Esto se concluye al tomar como base los datos que reporta el Foro Económico Mundial, que describen a la fuerza laboral mexicana como muy poco competitiva en el contexto mundial, ubicándola en el lugar 102 de 144 lugares posibles (WEF, 2012, p.33). Como se ha podido ver en el caso europeo, el desarrollo tecnológico y la formación de competencias para la era digital implican el diseño de estrategias y políticas efectivas para el desarrollo de TIC a largo y mediano plazo, y una gran coordinación de numerosos actores del sector público y privado para llevar a cabo los planes.

Se puede tomar el caso europeo como un ejemplo para el diseño de políticas públicas para el desarrollo de TIC y consolidación de las sociedades de la información, siguiendo algunas de las acciones que han llevado a cabo para impulsar el crecimiento de sus economías, logrando hacer de la sociedad europea un referente global en cuanto a sociedades de la información se refiere.

Referencias

Allen, J., & van der Velden, R. (2007). *Reflex: The Flexible Professional in the Knowledge Society. General Results of the REFLEX Project*. Maastricht University . The Netherlands: Research Centre for Education and the Labour Market.

Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009*. Paris: UNESCO.

Becker, G. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *The Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49.

Bell, D. (1976). *The coming of Post-Industrial Society A venture in social forecasting*. Harmondsworth: Peregrine.

Brunner, J. J. (2002). Globalización, Educación y Revolución Tecnológica. *Educación Superior*, 2(2).

Cabero, J. (2007). Las nuevas tecnologías en la sociedad de la información. In J. Cabero, *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGrawhill. Retrieved Diciembre 7, 2013, from http://novella.mhhe.com/sites/dl/free/8448156110/471643/Capitulo_Muestra_Cabero_8448156110.pdf

Castells, M. (1999). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad red*. México: Siglo XXI.

Comisión Europea. (n.d.). Retrieved from Europa 2020: http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm

Comisión Europea. (2000). *eEurope 2002. An Information Society For All. Action Plan prepared by the Council and the European Commission for the Feira European Council*. Retrieved from http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/l24221_es.htm

Comisión Europea. (2001). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo - eEurope 2002: Impacto y prioridades Comunicación al Consejo Europeo de primavera de Estocolmo del 23 y 24 de marzo de 2001*. Estocolmo: Comisión Europea. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52001DC0140>

Comisión Europea. (2002). *Comunicación de la Comisión, de 28 mayo 2002, al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Plan de acción eEurope 2005: una sociedad de la información para todos*. Comisión Europea. Retrieved from http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/l24226_es.htm

Comisión Europea. (2005). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo y al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - "i2010 - Una sociedad de la información europea para el crecimiento y el empleo"*. Comisión Europea. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:52005DC0229>

Comisión Europea. (2007). *Key competences for lifelong learning, European Reference Framework*. Education and Training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Comisión Europea. (2008). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Preparar el futuro digital de Europa - Revisión intermedia de la iniciativa i2010*. Bruselas: Comisión Europea. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:52008DC0199>

Comisión Europea. (2010). *An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment*. Bruselas: European Comission. Retrieved Noviembre 29, 2013, from <http://www.newskillsnetwork.eu/doc/625>

Comisión Europea. (2010). *Communication from the Commission of 19 May 2010 to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – A Digital Agenda for Europe*. Bruselas: Comisión Europea. Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52010DC0245R\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52010DC0245R(01))

Comunidad Económica Europa. (1957). *Tratado de Roma*. Roma.

CORDIS. (1998). *Construir la sociedad de la información; Programa de trabajo de Esprit*. European Union. Retrieved from <http://cordis.europa.eu/esprit/src/wp.htm>

Delloite Consultans. (2010). *Background Document in Support of the Digital Agenda for Europe Final Report*. Bruselas: Delloite Consultans. Retrieved from <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/digital-agenda-europe-%E2%80%93-background-analysis-smart-20070030>

Drucker, P. (1994). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá, Colombia: Noma.

Fukuyama, F. (n.d.). *Our posthuman future: Consequences of the biotechnology revolution*. Estados Unidos: Carnegie Council for Ethics in International Affairs. Retrieved from <http://www.c-spanvideo.org/program/OurP>

Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Diario Oficial de la Federación. Retrieved Julio 04, 2013, from <http://pnd.gob.mx>

Hong, K. S., & Songan, P. (2011). *ICT in the changing landscape of higher education in Southeast Asia*.

Australasian Journal of Educational Technology, 27(8), 1276-1290.

Humburg, M., & Van der Velden, R. (2013). What is expected of higher education graduates in the 21st century? *Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University*.

INEGI. (2010). *Estadísticas sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares 2010*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Retrieved Abril 14, 2014, from http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/encuestas/especiales/endutih/2010/endutih2010.pdf

Irakli, G. (2011). Matching Higher Education and Labour Markets in the European Higher Education Area. En R. Teixeira (Ed.), *Higher Education in a State of Crisis*. Hauppauge, N.Y.: Nova Science Publishers. Recuperado el 17 de Noviembre de 2013, de eBook Collection (EBSCOhost), EBSCOhost

Kuenn, A., Meng, C., Peters, Z., & verhagen, A. (2013). Competencies: Requeriments and Aquisition. (S. o. Economics, Ed.) *Research Centre for Education and the Labour Market*.

La Estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo, (n.d.). *CORDIS - Servicio de Información Comunitario sobre Investigación y Desarrollo*. Retrieved from http://cordis.europa.eu/programme/rcn/843_es.html

Lastowka, F. G., & Hunter, D. (2014). The Laws of the Virtual Worlds. *California Law Review, Inc.*, 92(1), 1-73.

Navarro, J. (2013). *La inserción laboral de los titulados universitarios: revisión de la literatura*. España: GRET - Universitat Autònoma de Barcelona.

OCDE. (1996). *The knowledge based economy*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

OCDE. (2005). *OECD Factbook 2005 Economic, Environmental and Social Statistics*. OECD Publishing. Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/economics/oecd-factbook-2005_factbook-2005-en#page123

OCDE. (2009). *OECD Factbook 2009 Economic, Environmental and Social Statistics*. OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/3009011ec061.pdf?expires=1398364018&id=id&accname=guest&checksum=20C3997433D0D7C266F18DEB42B1B6AA>

OCDE. (2012). Retrieved from Key ICT Indicators: <http://www.oecd.org/internet/broadband/oecdkeyictindicators.htm>

OCDE. (2014). *Annual labour force statistics 2013*. OECD. EstatExtracts. Retrieved Abril 16, 2014, from <http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=38899>

Oxford Economics. (2012). *Global Talent 2021: How the New Geography of Talent Will Transform Human Resource Strategies*. U.K: Oxford Economics. Retrieved Octubre 16, 2013, from <http://www.oxfordeconomics.com/publication/open/231866>

Parlamento Europeo. (2000). *Presidency Conclusions Lisbon European Council. 23 and 24 March 2000*. Parlamento Europeo. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#b

Peters, M. (2004). Education and Ideologies of the Knowledge Economy: Europe and the Politics of Emulation. *Social Work and Society International Online Journal*, 2(2). Retrieved Abril 16, 2014, from <http://www.socwork.net/sws/article/view/224/455>

Planas, J., Giret, J., Sala, G., & Vincens, J. (2011). The skills market: dynamics and regulation. In D. Pascaline, & M. Tessaring, *Training in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Samardžija, V., & Butković, H. (2010). *From the Lisbon Strategy to Europe 2020*. Zagreb: Institute for International Relations, IMO. Retrieved from http://www.dubrovnik.hr/HUPG/conference_dubrovnik2013/keydocuments/From%20the%20Lisbon%20Strategy%20to%20Europe%202020.pdf

UNESCO. (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO Publishing.

Unión Europea. (2007). *Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007*. Lisboa: Diario Oficial de la Unión Europea C, 306. Retrieved from http://ec.europa.eu/archives/lisbon_treaty/index_es.htm

Unión Europea. (n.d.). *Europa por la paz – los albores de la cooperación*. Retrieved from http://europa.eu/about-eu/eu-history/1945-1959/index_es.htm

Unión Europea. (n.d.). *La historia de la Unión Europea*. Retrieved from http://europa.eu/about-eu/eu-history/index_es.htm

Valimaa, J., & Hoffman, D. (2008). Knowledge Society Discourse and Higher Education. *Higher Education*, 56(3), 265-285. Retrieved Abril 10, 2014, from <http://www.jstor.org/stable/40269077>

WEF. (2012). *The Global Competitiveness Report 2012-2013*. World Economic Forum. Geneva: World Economic Forum. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2014.pdf

Williams, P., & Nicholas, D. (2005). E-learning: what the literature tells us about distance education: An overview. *Aslib Proceedings*, 57(2), 109-122.

La colaboración académica de América Latina y el Caribe con la Unión Europea y Estados Unidos. Principales tendencias y características

JOCELYNE GACEL AVILA¹

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar las principales tendencias en la cooperación académica y científica entre las instituciones de educación superior (IES) de América Latina y el Caribe (ALC) y sus homólogas de la Unión Europea (UE) y Estados Unidos. Se trata de un tema que al mostrar las diferencias en colaboración revela aspectos del enfoque geopolítico y cultural de cada una de estas regiones hacia ALC.

Con este fin, se diseñó un estudio de caso integrado por una muestra de instituciones de ALC con alta visibilidad en internacionalización. La información que se obtuvo incluyó los siguientes rubros:

1. Movilidad saliente y entrante de estudiantes
2. Movilidad saliente y entrante de académicos
3. Investigación en colaboración
4. Programas conjuntos y de doble grado

Metodología

En el estudio de caso participaron IES latinoamericanas que cumplen con criterios de amplia visibilidad y reconocimiento de sus actividades y programas de internacionalización. Además, se cuidó que la muestra se apegara a las características de la diversidad horizontal en la región por lo que toca a: 1) tamaño de la institución; medido por su matrícula de estudiantes (García Guadilla, 2001, pág. 107) y 2) su condición de institución pública o privada. El cuestionario se envió a los funcionarios responsables de las estrategias de internacionalización y de sus progra-

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. También es presidenta del Consejo Directivo de la AMPEI 2014-2015.

mas respectivos entre septiembre y enero de 2013. La tasa de respuesta fue del 50% con las siguientes nueve IES: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Litoral (Argentina), Universidad Do Sul de Santa Catarina (Brasil), Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Guadalajara (Méjico),

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) (Méjico), Universidad Católica del Ecuador, Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad APEC (República Dominicana). El perfil de cada institución se muestra a continuación.

El 56% de las IES participantes en la muestra

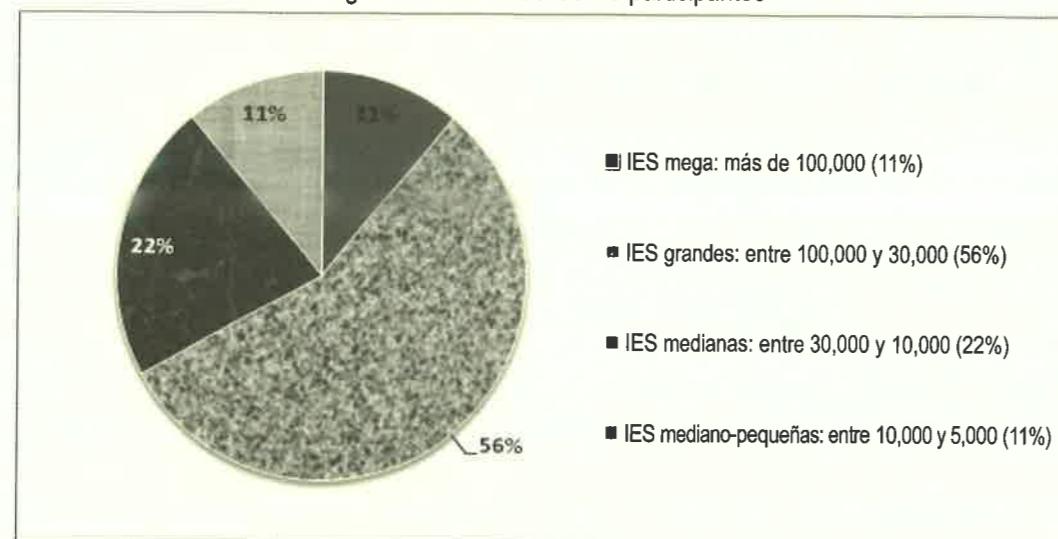
Figura 1: Perfil de las IES participantes en el estudio de caso

IES	País	Matrícula de estudiantes ²	Estado
Universidad de Buenos Aires	Argentina	324,288	Público
Universidad Nacional del Litoral	Argentina	45,421	Público
Universidad Do Sul de Santa Catarina	Brasil	30,000	Público
Universidad Nacional de Colombia	Colombia	50,000	Público
Universidad de Guadalajara	Méjico	92,000	Público
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)	Méjico	60,884	Privado
Universidad Católica del Ecuador	Ecuador	10,174	Privado

son públicas y el 44%, privadas; una relación que se acerca a la distribución regional de 52-48% en estos rubros (Brunner & Ferrada, 2011, pág. 118). En cuanto a su tamaño, el 56% son grandes universidades (100,000-30,001 estudiantes); 22% son instituciones medianas (30,000-10,000 estudiantes); el 11%

son macro-universidades (más de 100,000 estudiantes) y un 11% son mediano-pequeñas (5,000-10,000 estudiantes). Por lo tanto, en virtud de los objetivos planteados, la muestra puede considerarse con un nivel adecuado de representatividad y validez para este tipo de estudios (Figura 2).

Figura 2: Tamaño de las IES participantes



² Datos provistos por cada institución.

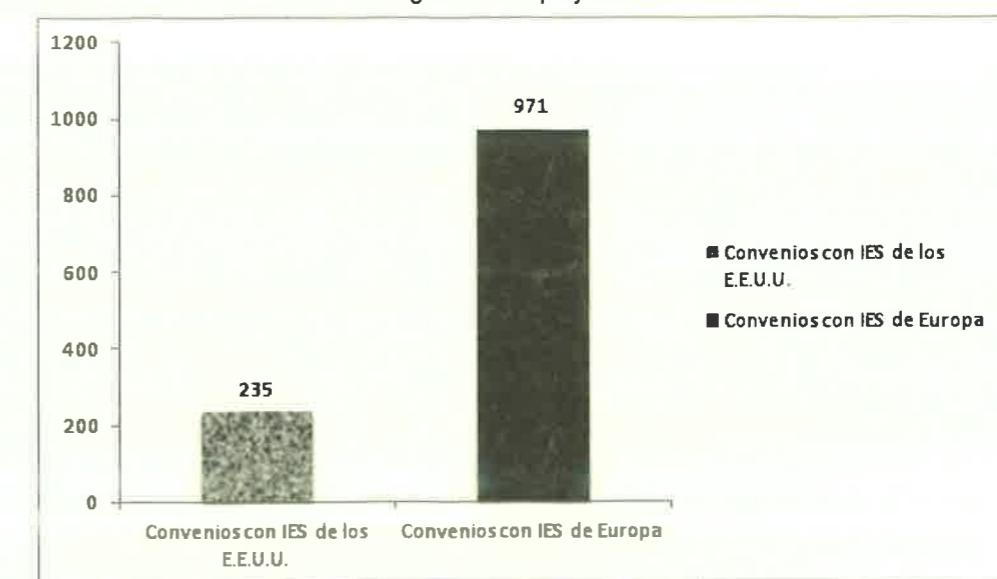
Al integrar la muestra a partir de los criterios anteriores se encontró que las IES públicas están más involucradas en la internacionalización que las privadas. La razón de ello es que el 67% son grandes universidades públicas, mientras que 33% son instituciones privadas de tamaño mediano. Esto es consistente con los hallazgos del informe del Banco Mundial (De Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila, & Knight, 2005) en donde se mostró que las grandes IES públicas tenían la agenda internacional más amplia y diversificada de la región, debido a que estas instituciones realizan gran parte de la investigación que se hace en la región, además de tener el mayor número de profesores de tiempo completo. Las IES privadas, por el contrario, no realizan investigación por lo general y la mayoría de sus docentes (86%) se contrata a tiempo parcial.

Resultados principales del estudio de caso

Convenios de colaboración

Los convenios de colaboración entre las IES de América Latina y el Caribe y sus homólogas europeas superan en una proporción de 4 a 1 a los suscritos con las universidades de Estados Unidos (Figura 3). Los países con el mayor número de acuerdos son Méjico y Colombia, con una cantidad similar (371 y 372 respectivamente). Sin embargo, Colombia, con una proporción de 6 a 1, parece más orientada hacia Europa que Méjico, con una proporción de 4 a 1. Este hallazgo es consistente con las tendencias regionales tradicionales, en las que Méjico, al ser vecino de Estados Unidos, tiene una relación de cooperación más estrecha con este país que los países sudamericanos, los cuales proverbialmente se orientan más a Europa.

Figura 3: Convenios de colaboración entre las IES latinoamericanas y del Caribe y sus homólogas de Europa y Estados Unidos



Movilidad de los estudiantes

La movilidad global de estudiantes de educación superior ha aumentado en un 7% en los últimos 10 años y actualmente se estima en 4.3 millones de estudiantes, lo que duplica la de 2002 (OCDE, 2013). El 48% de esos estudiantes asisten a IES de Europa y un 21% de América del Norte, lo que hace de estas

dos regiones el destino preferido de los estudiantes internacionales (Figura 4). Es notable la diferencia en los flujos de movilidad saliente entre las dos regiones. Mientras que el 28% de los estudiantes internacionales son europeos, América del Norte tiene una tasa de movilidad del 3%. Esto puede ser evidencia de que los estudiantes, las IES y los gobiernos europeos están

significativamente más interesados en la internacionalización que los norteamericanos.

Por lo que toca a AL, la OCDE (2013) informa que es la región que recibe el menor número de estudiantes internacionales (1.8%); mientras que los latinoamericanos estudiando en países de la OCDE

representan el 6% del total, por debajo de África (Figura 4). Las estadísticas de la UNESCO muestran tendencias similares para ALC en el caso de la movilidad de los estudiantes entrantes y salientes, con 1.9% y 5.5%, respectivamente (UNESCO-UIS, 2012).

Figura 4: Estudiantes internacionales: regiones de origen y de destino (OCDE)

	Destino de estudiantes internacionales			Estudiantes matriculados en IES de países en la OCDE, por región de origen		
	2011	%	2000	%	2011	%
Europa	2.033.082	48	920.140	44	916.895	28
América del norte	913.464	21	569.640	27	102.888	3
Asia	500.947	12	214.744	10	1.610.203	49
Oceanía	343.298	8	118.646	6	26.219	0.8
África	176.990	4	99.117	5	344.784	10
América Latina Caribe	78.760	1.8	31.057	1.4	209.580	6
No especificado	219.038	5.1	118.619	7	105.640	3.2
Total mundial	4.265.579	100	2.071.963	100	3.316.209	100

Fuente: (OECD, 2013, pág. 234).

Vale la pena señalar que más del 75% de estudiantes latinoamericanos van a América del Norte y

Europa Occidental mientras sólo el 12.4% de los estudiantes de estas dos regiones se dirigen a AL (Figura 5).

Figura 5: América Latina y el Caribe, destino y origen de la movilidad entrante y saliente 2010 (UNESCO)

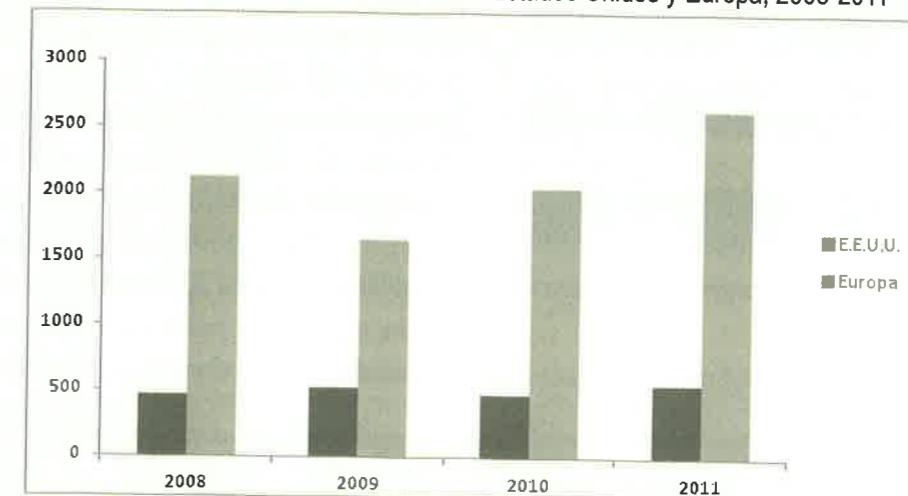
	ALC: destino de movilidad saliente	ALC: origen de la movilidad entrante
	%	%
América del Norte y Europa Occidental	75.1	12.4
América Latina y el Caribe	20.8	60
Asia Oriental y Pacífico	3.3	5.9
Europa Central y Oriental	0.7	0.3
Los Estados Árabes	0.1	0.5
Asia Meridional y Occidental	0.02	1.9
Asia Central	0.01	0.04
El África subsahariana	0.002	9.6
No especificado	---	9.2
Total %	100	100
Total en números absolutos	198.888	68.306

Fuente: (UNESCO-UIS, 2012, pág. 133).

El 83% de los estudiantes latinoamericanos que participan en programas de movilidad a corto plazo (6 a 12 meses) se inscribieron en IES europeas en contraste con el 17% en instituciones de Estados Unidos. Además, después de haber disminuido en 2009, la mo-

vilidad saliente de estudiantes de AL a Europa creció significativamente en un 24.7% durante 2011, con respecto a 2008, superando así el aumento del 18.7% de Estados Unidos en el mismo año (Figura 6).

Figura 6: ALC, movilidad saliente hacia Estados Unidos y Europa, 2008-2011



El estudio *Patlani* sobre movilidad estudiantil internacional en México informa que el principal destino de los estudiantes mexicanos en programas de movilidad a corto plazo es España, seguido de Estados Unidos, Francia, Canadá y Alemania (ANUIES, 2014). Sin embargo, según la UNESCO (UNESCO-UIS, 2012, pág. 135), los estudiantes mexicanos van en primer lugar a Estados Unidos, país seguido a distancia por España, Francia y Alemania (Figura 7). Esta última tendencia se confirma en el caso de movilidad para estudios de posgrado (CONACYT, 2012) (Figura 8). Este hallazgo sugiere la existencia de diferentes tendencias entre Europa y Estados Unidos entre estos dos tipos de movilidad: los estudiantes latinoamericanos prefieren ir a Estados Unidos para realizar estudios de maestría o doctorado, en tanto que van a instituciones europeas para estancias de movilidad a corto plazo. Este resultado es consistente con el he-

cho de que las IES latinoamericanas tienen más convenios de colaboración con sus homólogas europeas, ya que el intercambio de estudiantes requiere acuerdos interinstitucionales debidamente suscritos.

Figura 7: Estudiantes mexicanos en el extranjero³

	#	%
Estudiantes mexicanos en el extranjero	25.836	100
EEUU	13.331	51,6
España	2.933	11
Francia	1.954	8
Alemania	1.503	6
Reino Unido	1.337	5%

Fuente: (UNESCO-UIS, 2012).

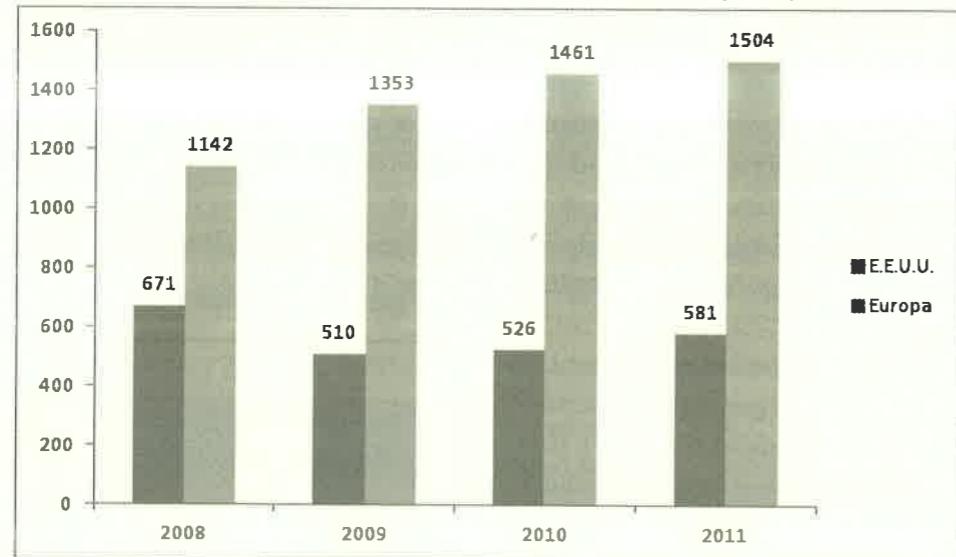
³ Las cifras de la UNESCO no distinguen entre movilidad temporal y para la obtención de grado.

Figura 8: México, becas de postgrado internacionales

País	2011	2002
EEUU	1,851	1,164
Reino Unido	1,363	1,034
España	1,240	507
Alemania	190	148
Francia	432	520
Canadá	404	279
Otros países	1,382	284
Total	7,266	3,936

Fuente: (CONACYT, 2012).

Figura 9: ALC, movilidad entrante de estudiantes norteamericanos y europeos, 2008-2011



De acuerdo con el informe *Patlani* (ANUIES, 2014), durante 2012 el 37% de los estudiantes internacionales en movilidad de corto plazo en IES mexicanas fueron europeos. Por países, el primer lugar correspondió a los estudiantes de Estados Unidos, seguidos por los de Francia, Colombia, España y Alemania (Figura 10).

Movilidad entrante en ALC de estudiantes norteamericanos y europeos

Como se muestra en la figura 5, la UNESCO (2012) informa que la mayoría de estudiantes internacionales (60%) inscritos en IES latinoamericanas provienen, en primer lugar, de la región misma, y en segundo lugar de América del Norte y de Europa Occidental (12,4%). En el presente estudio de caso, se encontró que el 72% de los estudiantes internacionales que proceden de las dos regiones que se estudian era de Europa y que el 28%, de Estados Unidos. En comparación con 2008, el número de estudiantes europeos aumentó un 32% en 2011, mientras que la movilidad de los estudiantes norteamericanos entrantes se ha mantenido casi en el mismo porcentaje (Figura 9).

Figura 10: Estudiantes internacionales en México

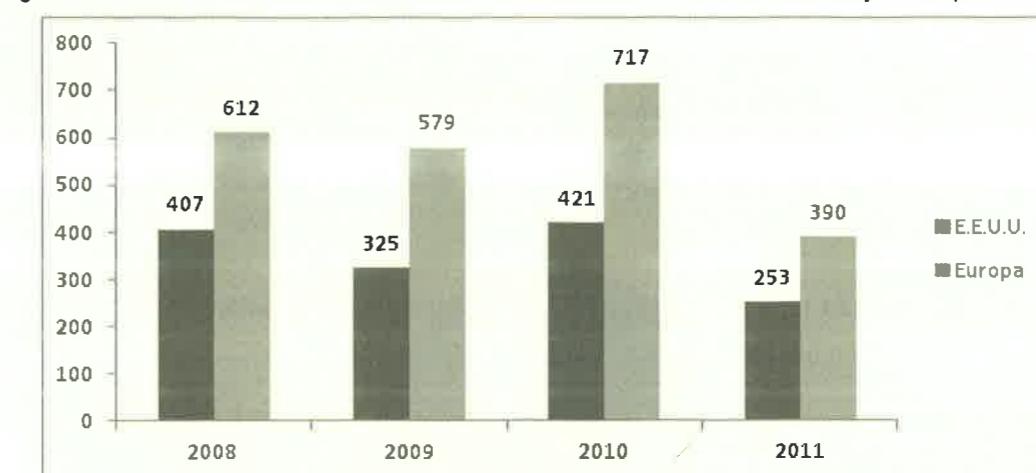
Por regiones	Por países de origen
Europa (37% de los estudiantes internacionales en México)	Estados Unidos
América del Sur	Francia
América del Norte	Colombia
Centroamérica	España
Asia	Alemania

no distingue entre movilidad corta de estudiantes y la de estudios de posgrado.

Movilidad de académicos

En 2011 el 61% de los académicos latinoamericanos involucrados en proyectos de cooperación internacional con Europa o Estados Unidos participó con una IES europea. La vinculación con países europeos en este rubro alcanzó su punto más alto en 2010, pero disminuyó 53% en 2011. En el caso de Estados Unidos, ésta se redujo 60% (Figura 11). Es probable que esa baja se haya debido a la recesión de la economía mundial en esos años.

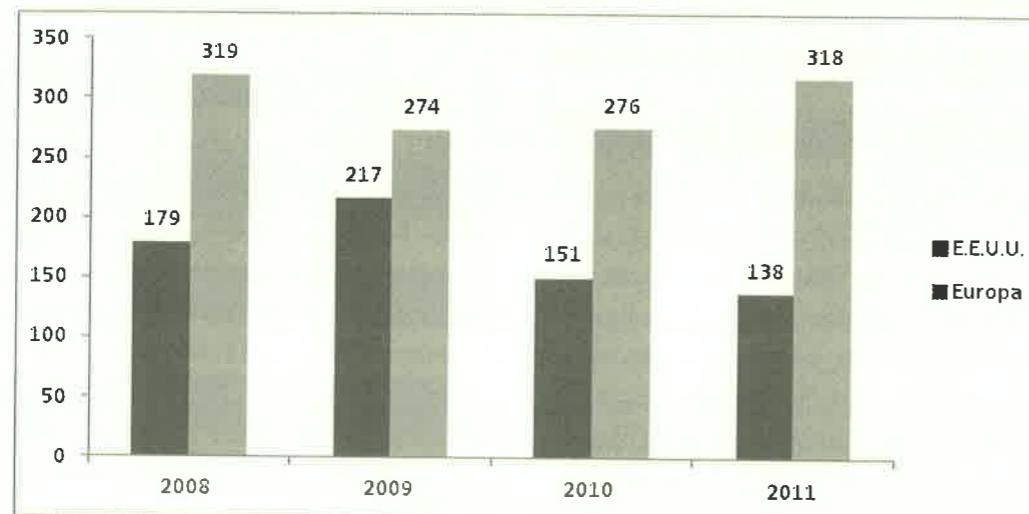
Figura 11: Movilidad saliente de académicos latinoamericanos a Estados Unidos y a Europa 2008-2011



Para 2011, el 70% de profesores extranjeros que estuvieron en IES de ALC fueron europeos. Este porcentaje es similar al de 2008, pero se debe tomar en cuenta que hubo una disminución en los años 2009 y

2010. En contraste, los académicos de Estados Unidos en universidades latinoamericanas disminuyeron un 23% en 2011, con respecto al 2008 (Figura 12).

Figura 12: ALC, movilidad entrante de académicos de Estados Unidos y Europa 2008-2011



Programas conjuntos y de doble grado de ALC con instituciones de Estados Unidos y Europa

En nuestro estudio, México resultó ser líder en programas conjuntos y doble grado (CDG) con 46%, seguido por Brasil, Argentina y Colombia (Figura 13).

El 62% de los programas CDG se lleva a cabo con universidades europeas, con Francia y España como principales socios, en contraste con el 17% que lo hace con IES de Estados Unidos (figura 14).

Figura 13: ALC, programas de grado conjunto y doble por países

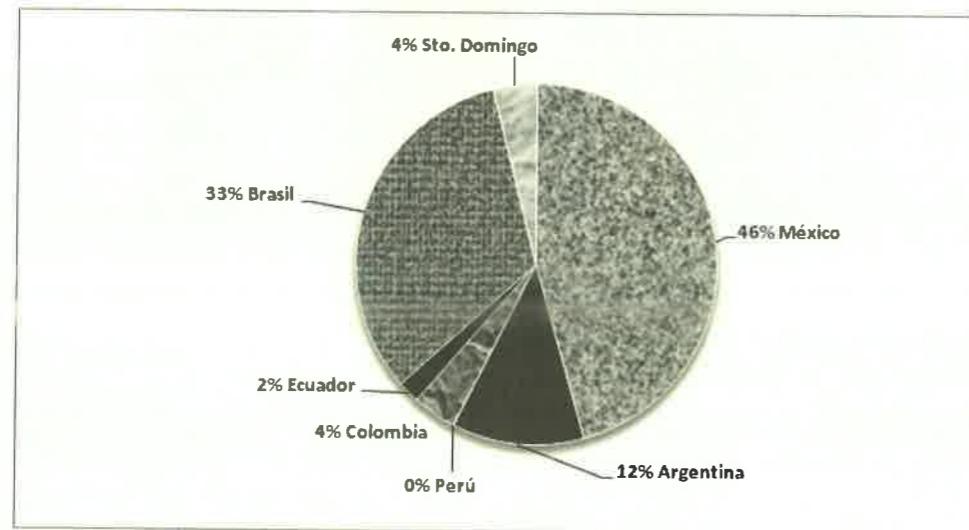
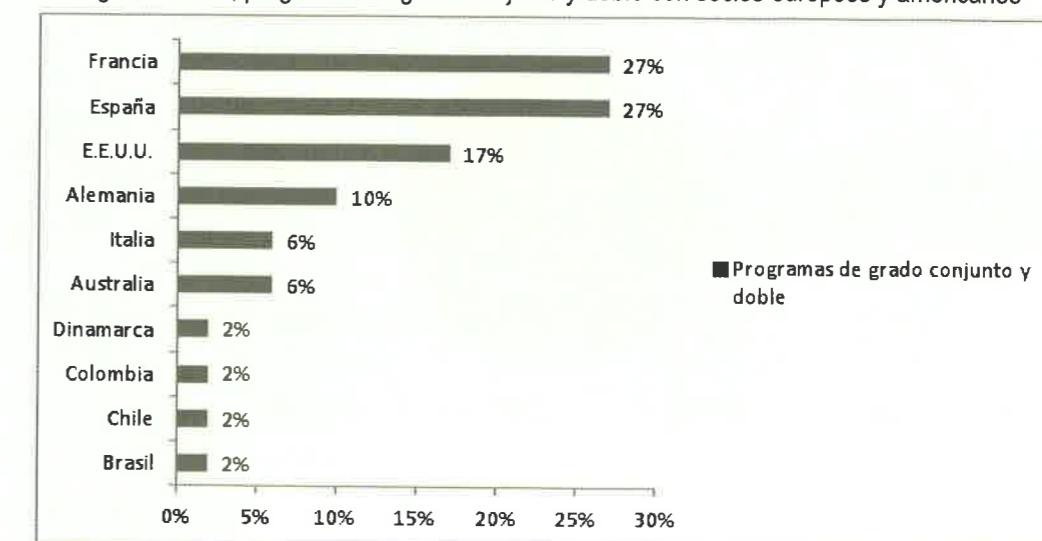


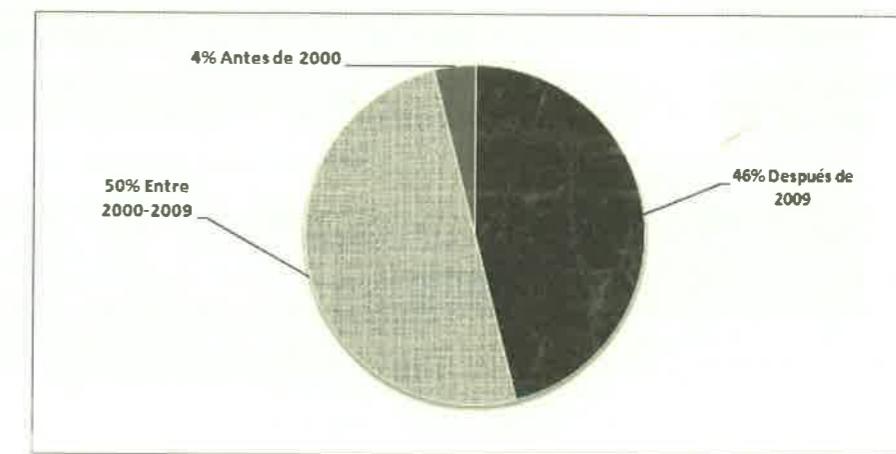
Figura 14: ALC, programas de grado conjunto y doble con socios europeos y americanos



Casi todos los programas CDG (98%) son de doble grado, lo cual constituye una tendencia notable. El 46% de ellos ha sido creado en los últimos cuatro

años (Figura 15). Tales resultados están en sintonía con los estudios anteriores sobre el tema (Gacel-Ávila J., 2009a), (Kuder, Lemmens, & Obst, 2013).

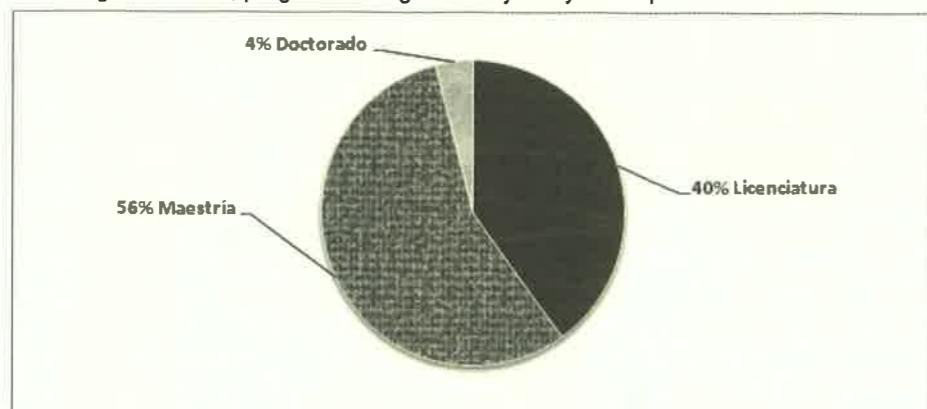
Figura 15: ALC, programas de grado conjunto y doble por fecha de creación



La mayoría de los programas CDG se ofrecen a nivel de maestría, con muy pocos en el doctorado (Fi-

gura 16), lo que de nuevo es consistente con las tendencias mundiales, (Kuder, Lemmens, & Obst, 2013).

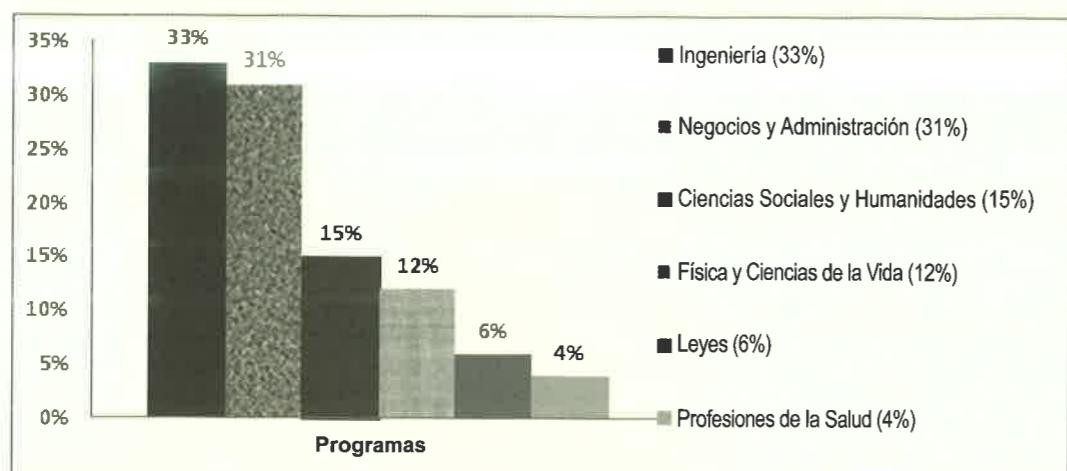
Figura 16: ALC, programas de grado conjunto y doble por nivel de estudios



Por áreas profesionales, la mayoría de los programas CDG se ofrece en ingeniería (33%), negocios y administración (31%) y ciencias sociales y humanidades (15%) (Figura 17). Otros estudios han mostrado

resultados distintos: los programas de negocios y administración en primer lugar, seguidos por los de ingenierías (Gacel-Ávila J., 2009a), (Gacel-Ávila J., 2013).

Figura 17: ALC, programas de grado conjunto y doble por disciplina y área profesional



Programas internacionales de cotutela en ALC

El modelo francés de cotutela consistente en la codirección de tesis de doctorado, es una modalidad en aumento dentro de la internacionalización de los estudios de posgrado (Knight & Lee, 2012). En ALC, Argentina ofrece el mayor número de estos programas (73%),⁴ seguida a distancia por Colombia (16%),

Perú (8%) y México (3%). Casi todas las cotutelas se realizan con instituciones de Francia (95%), con una participación mínima de España (4%) y Bélgica (1%).

ALC: Proyectos de investigación en colaboración con la Unión Europea y Estados Unidos

El 80% de la investigación en colaboración que se realiza en la región se lleva a cabo con instituciones europeas, en contraste con un 20% de instituciones esta-

⁴ En la Universidad de Buenos Aires todos los programas de cotutela son, de hecho, doctorados de doble grado, en vista de que, dada la falta de normatividad para el reconocimiento de grados extranjeros, es imposible el establecimiento de

grados conjuntos (Comunicación personal de M. Tobin, en diciembre 27 de 2012).

dounidenses. En este rubro, los principales socios son España (17%), Francia y Alemania (14% cada uno), con una muy baja presencia de Gran Bretaña (5%). Sin embargo, estudios previos han mostrado un posicionamiento diferente entre los países europeos, con Francia y Alemania como líderes, seguidos por España (De Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila, & Knight, 2005).

Presente y futuro de la cooperación entre América Latina y el Caribe con la Unión Europea

La siguiente tabla presenta datos básicos sobre la población y PIB de diferentes regiones del mundo y Estados Unidos:

Figura 18: Porcentajes de población/PIB

	% de la población mundial	% del PIB mundial
Estados Unidos	5	28
Unión Europea	7	26
Latinoamérica y Caribe	9	9
Asia	55	27

Fuente: <http://www.celare-alcue.org/>

A pesar de la crisis económica y financiera, los europeos han decidido seguir, e incluso aumentar, la inversión en proyectos de colaboración con las diferentes regiones del mundo, particularmente con ALC. La Unión Europea ha anunciado nuevos programas de este tipo para el periodo 2014-2020, entre los cuales se destacan *Horizonte 2020* y *Erasmus Plus*, con un aumento de casi el 50% en los montos asignados. Actualmente, la UE ya es el primer socio de América Latina para inversiones, con un monto de 500 millones de euros. Los siguientes datos ilustran el alcance de la cooperación actual de la UE en LA:

Figura 19: Algunos datos sobre la cooperación de la UE en LA

87.000 PYMES latinoamericanas involucradas en proyectos de la UE

4.000 profesionales latinoamericanos en programas de capacitación ofrecida por la Unión Europea

1.300 proyectos en educación superior, ciencia y tecnología con la Unión Europea

700 universidades de América Latina participan en proyectos de colaboración con universidades europeas

Fuente: <http://www.celare-alcue.org/>

Entre los nuevos programas de inversiones de ambas regiones se puede citar el del *Banco Europeo de Inversiones*, el cual cuenta con 2800 millones de euros dedicados a la infraestructura de AL; el de *Servicios de Inversión para América Latina* (LAIF), con 110 millones de euros como punto de partida para llegar a la meta de 3000 millones de dólares; y el programa de la Fundación entre la UE y ALC. Por su parte, el Plan CELAC-UE 2013-2015 implementará un plan de acción a través de iniciativas conjuntas en educación, ciencia, investigación, innovación y tecnología. Además, el programa *Horizonte 2020 para ciencia, tecnología e innovación* dedicará 80 000 millones de euros a la investigación, 2800 millones de euros a la innovación, y 2500 millones de euros a las PYMES.

Esos son sólo algunos de los fondos asignados a distintas prioridades, tales como la promoción del crecimiento inteligente, sostenible e integral, la generación de empleo y la lucha contra la pobreza, así como al enfrentamiento de distintos retos, como el demográfico y el de la seguridad energética y el cambio climático; además de la educación superior. Estos nuevos proyectos concentrarán todos los programas que ha venido realizando la Unión Europea en ciencia y tecnología,

y están enfocados en la cooperación internacional con tres grupos de países: industrializados y emergentes; países vecinos y candidatos a entrar a la UE; y países en desarrollo. *Horizonte 2020* se dirige hacia aquellos investigadores de todo el mundo con disposición para trabajar en proyectos conjuntos orientados a las prioridades estratégicas del *Plan Europa 2020*, así como a otros retos globales, tales como el cambio climático y la seguridad alimentaria y energética.

Erasmus Plus también concentrará otros programas anteriores, como *ALFA*. Se ocupará de promover la movilidad de estudiantes de pre y postgrado, de 3 a 12 meses; las prácticas profesionales, de 2 a 12 meses; la movilidad del *staff* administrativo por períodos de 2 días hasta 2 meses; así como proyectos de cooperación universitaria. El programa proporcionará apoyo a las políticas institucionales de educación superior por un monto de 14 500 millones de euros para el periodo 2014-2020 e impulsará el desarrollo de buenas prácticas en otros países. Su objetivo es apoyar la movilidad de 5 millones de personas. El requisito para las IES es la firma de convenios interinstitucionales. A la fecha ya hay solicitudes de parte de 4577 IES europeas.

Aunque este artículo no pretende recopilar información exhaustiva sobre los programas actuales de cooperación entre Estados Unidos y ALC, parece que el número de sus programas y su alcance no son tan significativos como los de la Unión Europea. No obstante, se debe mencionar la reciente iniciativa del presidente Obama para ALC, llamada “La Fuerza de 100,000 en las Américas”⁵, cuya finalidad es la promoción de proyectos de movilidad de estudiantes y de proyectos de innovación conjunta entre ALC y Estados Unidos. Sin embargo, el proyecto no ha sido objeto de inversión de fondos públicos y depende enteramente de la recaudación de fondos privados.

Una primera conclusión de este estudio puede ser que Estados Unidos parece menos activos que la UE en el establecimiento de programas de colabora-

ción con ALC. De hecho, se podría mencionar que en las últimas décadas ALC no ha sido una prioridad en la agenda de Estados Unidos por lo que toca a políticas de colaboración cultural y académica. En la actualidad, las prioridades de Estados Unidos miran hacia Asia, donde se han establecido programas y asociaciones de gran alcance. En este sentido, se cita a un erudito estadounidense que trabaja en diferentes proyectos de colaboración con Asia:

Hay personas cuyo trabajo es sobre otras regiones, como América Latina, y [por ello] desearían que los mismos recursos que se destinan para China fueran hacia aquellas partes del mundo en las que ellos se especializan [...]. Sin embargo, los programas con China son los que se llevarán a cabo, ya que los recursos están ahí.⁶

Por lo tanto, se puede interpretar que Estados Unidos invierte menos en ALC porque es una región percibida como menos dinámica y menos preparada para modernizar su educación superior que Asia. Esto es cierto en alguna medida, pero hay otros factores que se deben tomar en cuenta, como la economía, la geopolítica y la cultura. Claramente, China y ALC tienen distintos enfoques y políticas en educación superior e investigación; ambos basados en sus respectivas economías. China es el país con mayor crecimiento en el mundo, y por consiguiente ha implementado una política agresiva de expansión y mejoramiento de la calidad de su sistema de educación superior e investigación, puesto que la finalidad es sostener este incremento y el modelo estadounidense de universidad de investigación de clase mundial es el más apropiado para sus necesidades de desarrollo. Por lo tanto, China y Estados Unidos han desarrollado un marco para la cooperación que se basa en intereses comunes, no obstante sus diferencias culturales.

⁵ Esta iniciativa se lanzó en marzo de 2011. Su página web es <http://www.100kstrongamericas.org/>

⁶ Las palabras del Profesor Bradford Martin, académico de historia en la Universidad Bryant en China, aparecen en Redden (2013).

En contraste, los países de ALC han logrado tener en promedio un crecimiento estable pero muy reducido. Además, sus gobiernos no tienen los recursos fiscales para mejorar significativamente su capacidad de investigación. Y aunado a ambos factores, ALC tiene una tradición de “mirar hacia adentro” y no al exterior; tradición que está ampliamente difundida en gran parte del sector de la educación superior pública. Más aún: a pesar de que Estados Unidos influye culturalmente en la alta burguesía, la región tiende a ser ambivalente con la participación de este país en la educación. Esto es resultado, en gran medida, del énfasis estadounidense en temas de seguridad, en vez de una cooperación centrada en el desarrollo económico y social.

Por el contrario, Europa mantiene una actitud distinta hacia Latinoamérica, pues ejerce su influencia a partir de beneficios comunes. Así, ha aportado un alto nivel de innovación en el sistema tradicional de educación superior de la región. Esto se ha facilitado por el ascendiente que históricamente ha tendido Europa en la cultura académica de ALC como lo muestra el hecho que sus universidades emblemáticas se fundaron con los modelos español y francés. Actualmente, la cooperación europea tiene proyectos como el *Tuning-América Latina*, el cual promueve el enfoque de resultados de aprendizaje y competencias junto con la implantación de una estructura de tres ciclos, semejante a la del Proceso de Bolonia. La experiencia educativa europea también ha influido en programas como *INFOACES*, el cual es un sistema de información e indicadores para los sistemas de educación superior de AL que promueve la transparencia y el aseguramiento de la calidad. Lo anterior sugiere que los programas europeos de cooperación con ALC se han diseñado desde el entendimiento de la idiosincrasia de la región, así como de sus problemas y retos actuales.

Por ello, el desafío actual de ALC es poder aprovechar esta cooperación para mejorar su productividad y competitividad. Éste no es un desafío fácil, en vista de las bien conocidas limitaciones que la región tiene para gestionar las ofertas de cooperación, entre las cuales se hallan la insuficiente inversión en edu-

cación superior, ciencia y tecnología, la falta de apoyo a la carrera académica y la reducida capacidad para implementar estrategias de internacionalización, debida, a su vez, a la nula profesionalización de las oficinas de internacionalización (Gacel-Ávila J., 2009b), (Gacel-Ávila J., 2010), (Gacel-Ávila J., 2012).

Conclusión

El presente estudio de caso demuestra que la presencia de la Unión Europea es mayor que la de Estados Unidos en ALC, por lo que respecta a las actividades de internacionalización y cooperación académica, tal como la investigación en colaboración, la movilidad saliente y entrante de estudiantes y profesores, y los programas CDG, entre otras estrategias. En cada uno de estos rubros, las acciones de colaboración con la UE superan significativamente a las de Estados Unidos. Esto quiere decir que el lugar destacado que tuvo este último país en cooperación académica con ALC después de la Segunda Guerra Mundial y durante los años de la guerra fría se ha perdido.

No obstante, se debe precisar que el número de estudiantes latinoamericanos matriculados en programas de posgrado en Estados Unidos aún es muy alto, aunque la UE, considerada como región, es el principal receptor. Con todo, las tendencias recientes muestran que la matrícula de estudiantes de ALC en Estados Unidos es estable sin incremento. Y por lo tanto, estas tendencias podrían indicar que Estados Unidos en un futuro próximo podría perder el atractivo para los estudiantes de ALC. En contraste, la considerable inversión de la UE en la cooperación académica con ALC augura un aumento de estudiantes, académicos e investigadores de la UE en la región (y viceversa), de tal suerte que el impacto de la presencia europea se sentirá fuertemente en las IES de ALC. Tal inversión podría hacer la diferencia en el futuro respecto al ámbito político, comercial y de colaboración entre ALC y los Estados miembros de la UE.

Lo que resulta más sorprendente es que el relativamente bajo nivel de colaboración entre Estados Unidos y las IES de ALC muestra que este

país no parece tener un profundo interés en el desarrollo de la región mediante la educación superior y la investigación. Ello se debe probablemente a las diferencias profundas —económicas, políticas, y culturales— que ambas partes no han podido superar. Es por estas que un cambio en el enfoque de Estados Unidos llevaría tiempo, visión, recursos y voluntad política. La demora en este esfuerzo podría ser un error geopolítico de Estados Unidos y ciertamente es una falta de solidaridad hacia su región vecina.

Apéndice

Muestra inicial de 18 IES invitadas

IES	País
Universidad de Chile	Chile
Universidad de Valparaíso	
Pontificia Universidad Católica de Chile	
Universidad de Buenos Aires	Argentina
Universidad Nacional del Litoral	Argentina
Universidad de São Paulo	Brasil
Universidad Do Sul de Santa Catarina	
Universidad Nacional de Colombia	Colombia
Universidad del norte	
Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario	
Universidad Nacional de México (UNAM)	México
Universidad de Guadalajara	
Instituto Tecnológico de estudios superiores de Monterrey (ITESM)	México
Universidad Católica del Ecuador	Ecuador
Universidad técnica de Loja	
Universidad Nacional de San Marcos	Perú
Pontificia Universidad Católica del Perú	
Universidad APEC	República Dominicana

Referencias

ANUIES (2014). *Patlani. Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2011-2012*. México, DF: ANUIES.

Brunner, J. J., & Ferrada, R. (Edits.). (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile, Chile: CINDA.

CONACYT (2012). *Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación 2011*. México.

De Wit, H., Jaramillo, C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (Eds.). (2005). *Higher Education in Latin America. The International Dimension*. Washington, D.C.: The World Bank.

Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2014). *IAU 4th Global Survey*. Paris: International Association of Universities (IAU).

Gacel-Ávila, J. (2009a). Joint and Double Degree Programmes in Latin America. Patterns and Trends. *The Observatory on Borderless Higher Education*.

Gacel-Ávila, J. (2009b). *Internationalisation in Latin American Higher Education: main challenges, debates, and trends*. Obtenido de 2nd supplement SAGE Handbook on internationalisation of Higher Education: www.handbook-internationalisation.com

Gacel-Ávila, J. (2010). Latin America and Caribbean. En E. Egron-Polak, & R. Hudson (Edits.), *Internationalisation of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives. IAU 3rd Global Survey Report* (págs. 179-186). IAU.

Gacel-Ávila, J. (2012). Comprehensive Internationalisation in Latin America. *Higher Education Policy*, 1-18.

Gacel-Ávila, J. (2013). International Joint and Double Degree Programs in Latin America: Current Trends. En M. Kuder, N. Lemmens, & D. Obst (Edits.), *Global Perspectives on Joint and Double Degree Programs* (págs. 161-172). Institute of International Education.

García Guadilla, C. (2001). Educación superior en América Latina al comienzo del siglo XXI. Desafíos emergentes y tensiones acumuladas. (J. Gacel-Ávila, & R. Avila, Edits.) *Estudios del Hombre*(12), 103-143.

Knight, J., & Lee, J. (2012). International Joint, Double and Consecutive Degree Programs. New developments, Issues, and Challenges. In D. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The Sage Handbook of International Higher Education* (pp. 343-357). Sage Publications.

Kuder, M., Lemmens, N., & Obst, D. (Eds.). (2013). *Global Perspectives on International Joint and Double Degree Programs*. New York: IIE-DAAD.

OECD. (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing.

Redden, E. (25 de Septiembre de 2013). *Branching out in China*. Recuperado el 12 de December de 2013, de <http://www.insidehighered.com/news/2013/09/25/after-15-years-expanding-its-presence-china-brant-university-plans-branch-zhuhai>

UNESCO-UIS. (2012). *Global Education Digest 2012*. Montreal: UNESCO.

Internationalization: Small Projects That Can Make a Difference

LUCILLE LANDRY¹

Abstract

The study is to show how it is possible to internationalize a university with small and simple projects that will prove its efficiency and can go a long way in the development of an internationalization strategy. The examples of projects that are explored are tools that will help students, staff, professors and the higher administration to develop the necessary skills to become an “Interculturally Effective Person”² and to work more effectively in a multicultural learning environment and workplace. The anticipated outcome of this article is to help post-secondary institutions to develop programs that will improve communication and interactions at all levels of the university.

Introduction

More and more universities are now facing issues with the integration of international students and are seeking new ways to increase collaboration between local people and new immigrants. Internationalization is a must for higher education in this world of globalization if they want to create a peaceful learning environment. Students and professors are more and more mobile and often have to deal with different cultures, values, and norms.

Internationalization, to be effective, has to be done on many levels. It should be an institutional concern, and everyone within the institution should work together in order to achieve the goals. Université de Moncton has decided to offer training sessions on different topics related to intercultural communication and intelligence not only to

¹ (MBA, BBA) Manager of International Mobility Service at the Université de Moncton, Canada

² <http://www.international.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/index-eng.asp>

students, but also to staff, professors, and even the higher administration.

The purpose of this article is to offer examples of projects that are easy to develop and implement, should not cost a fortune, will internationalize the institution, and will help the students to grow and gain knowledge in intercultural awareness and intercultural competencies.

This non empirical article is an overview of what Université de Moncton is doing in terms of internationalization at home and an inventory of virtual projects, web-based course, and training programs for students, administrative staff, and professors. This theoretical research is also a review of some theory and concepts of culture, cultural empathy, intercultural communication, cultural dimensions and trends, and cultural bridges.

Discover how small projects can benefit students and the whole university by working more effectively in a multicultural learning environment and workplace and how it is possible to internationalize a university with small inexpensive projects that can go a long way and make a difference.

Background

For context purposes, Université de Moncton is located in a small province in Canada called New Brunswick. New Brunswick is the only officially bilingual province in Canada and has a population of 751,171 (2011)³, of which 64.9% speak English and 31.6% speak French. Université de Moncton, where I currently work, is located in a bilingual city, Moncton, with a population of 138,644, of which 62% are Anglophone and 35% are Francophone. The population of New Brunswick is diminishing and this trend will continue to decrease over the next few years. This means that the number of students enrolling in the university is also going down, so the Université de Moncton needs to focus more on international recruitment even if it has been very successful at re-

cruiting international students from French speaking countries of Africa, such as Tunisia, Morocco, Senegal, Mali, Burkina Faso, among others. In the 2011-2012 academic year, international students represented 18% of the student population.

For 2011-2012, the countries that were the most represented on campus were Mali, with 83 students; Guinea, with 69 students; Morocco, with 66 students; Burkina Faso, with 62 students; and Haiti, with 49 students. The most popular programs for international students are administration, with 287 students; arts and social sciences, with 122 students; engineering, with 110 students; and sciences, with 78 students. As for the business school, 40% of the students are international, with close to 50% during the spring 2013 semester. In one of the marketing that was offered during the spring 2013 semester, only 10 out of 45 students were Canadian.

This positive situation is helping to internationalize the university, but it also comes with many issues and misunderstandings between students from different cultures, students and professors, students and employees, and faculty members and administrative staffs. In order to reduce the number of issues and to be able to function in this multicultural environment, the university was in the need to develop programs that would improve communication and interactions at all levels of the institution.

Based on a study published by the Canadian Department of Foreign Affairs and International Trade in "A Profile of the Interculturally Effective Person,"⁴ in the 60-70s, culture was seen as a barrier: people did not see the benefit of interacting or doing business with other cultures or countries, because they thought it was complicated. With time and globalization, people came to see culture as an essential element. The 80-90s were crucial for recognizing different cultures with their values, beliefs and norms. People needed to interact with other cultures, and had to find a way to

³ <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/fogs-spg/Facts-pr-eng.cfm?Lang=eng&GK=PR&GC=13>

overcome barriers and communicate better. Business people had no choice but to do business with other countries and cultures to be successful.

Internationalization at home

Since 2000, Université de Moncton has been involved in the coordination of ten North American and four European mobility programs funded by Human Resources and Skills Development Canada (HRSDC, Canada), the Fund for the Improvement of Postsecondary Education (FIPSE, United States), the Secretaría de Educación Pública (SEP, Mexico), and the European Commission (EC, Europe). About thirty universities in ten countries have participated (Canada, Mexico, United States, France, Sweden, Finland, England, Estonia, Hungary, the Netherlands).

These consortiums required to develop projects for non-mobile students and have helped with the internationalization of the university. The university has not only learned that a small project can often go a long way and make a difference in the students' learning and development, but that it is also possible to develop programs and projects that have an impact on future leaders. Some examples of projects that have been developed are case studies in global ethics, a code of ethics, a global cultural analysis, Culture through Cinema, the export/import of limes.

The first step for implementing such projects was to develop program goals: to establish cultural exchanges for non-mobile students, internationalize curriculum, stimulate interest in studying abroad, and promote multicultural communication. Looking at the outcomes that were expected from these virtual projects was also important, the following five objectives were determined for non-mobile students: language competencies, cross-cultural awareness, adaptability to host culture, cultural sensitivity, and utilization of technology.

Université de Moncton is proud to say that over 700 students from eight countries have participated in virtual projects and was able to observe their development and see them grow and improve qual-

ties, such as open-mindedness, adaptability, flexibility, empathy, and autonomy, among others.

Two important things to keep in mind when developing virtual projects are that the projects can be integrated into any course and the selected courses can be cross disciplinary. For example, having a French language students from Nicholls State University in Louisiana working on virtual projects with business students from Université de Moncton or having business students from University of Central Arkansas in the United States working on virtual projects with students from Universidad de Colima in Mexico.

Case studies in global ethics. With this project on global ethics, classes in different countries had to watch a video of workplace situations, and, after analysing them, the students had to determine whether or not the situations were considered harassment. Part of the assignment was to discuss with students from other countries and cultures via the web, and the students quickly realized that a situation that is considered harassment in Canada and the United States is not necessarily considered harassment in Mexico. For example, in one video, a man asked his female colleague to go out on a date with him. The woman said no, but the man kept asking until the woman became uncomfortable. For Canadian and American students it was obvious that, because he kept insisting, he was harassing the woman. For Mexican students, it never even crossed their minds that the situation could be considered harassment; it was just normal for them that the man would keep asking in the hopes the woman would finally agree to go out on a date with him.

Code of ethics. Through the consortium on culture and ethics, multicultural teams of students were asked to work on the development of a code of ethics for the consortium and the universities involved, as an assignment. Once the assignments were collected, the information was gathered and a final code of ethics created and adopted by the students and universities involved in the consortium.

Global cultural analysis. In this project, students were paired up with a student from a different country, and were asked to write a paper on the other person's culture. They first had to get to know the person via Skype or messenger, and then they were given a set of questions to discuss together. The students were able to learn about another culture, its norms and values, while also learning how to do business with that other culture.

Culture through Cinema. This project was also done through the consortium on culture and ethics. A virtual project called "Culture Through Cinema," was developed for which classes in Canada, the United States and Mexico had to watch a movie related to one of the three cultures, and the students had to write a paper on all the aspects of a culture portrayed in the movie. In order to write the paper, the students from the three countries had to communicate with each other through email, messenger or Skype to verify that the data they collected and their definition of a particular norm, value or behaviour were right.

Export/import of limes. Through the consortium on fair trade and commercial relationships, Canadian and American students were paired with Mexican students to work on an export/import project. The proposed project was for the Mexican students to export limes to Canada and the United States. However, a major problem was faced with the project: there was a big misunderstanding right from the beginning, but it was only realized at the end of the project. The group of students noticed that they had not been working with the same product. The Canadian and American students were working to import lemons, the yellow citrus fruit, while the Mexican students heard "limón"—which means green key lime in Spanish—when the Canadians and Americans said lemon. The project was not perfect, but the students learned a good lesson, i.e. to always make sure that both parties are talking about the same product and to specify the product at the beginning.

These projects were somewhat difficult to develop and implement, and they came with some challenges. Firstly, it is important to know the start and end dates of the semester for each participating institution because every university may not have the same schedule, and everyone must finish at the same time, or some students may end up with no answers if the students from another university are already done with their semester. It is also necessary to set deadlines for exchanging information and monitoring responses well in advance in order to make sure that partnering universities, faculty members, and students know what they need to do and the deadlines for each activity.

It is also very important to troubleshoot technology to make sure that it is working and that all the participating universities are able to connect. The different time zones should also be taken into consideration, or you may end up with scheduling conflicts for videoconferencing. Such a situation did in fact happen: an American university initiated the video-conference, but the Mexican university was not on the other end. The Americans later realized that Mexico had not yet changed their time to daylight time, so the Mexican students only logged in an hour later.

Organizing teams to include students from different countries is not always easy, because you do not know the students from the partnering universities, some may not participate, some may experience culture clash or stereotypes, or they may not speak English or the same level of English, which can lead to miscommunication.

Finally, here are some tips to consider when getting involved in virtual projects. First of all, keep projects simple and start small. Students will still learn even if the project is not complicated. The objective is to have them interact with students from other countries and cultures to learn to do business and communicate. Secondly, plan early and develop specific instructions. You will avoid unexpected situations, and the project will be clear to students. Lastly, expect confusion and resistance, because students will feel insecure and won't know where to start or what to do. They will have problems communicating with

each other, there will be conflicts, and students will get discouraged. It is important to reward students for this small project and to give them feedback and recognition. Five or ten percent of the final grade for this project is not much, but it will give them a good reason to meet the final objectives.

Web-based courses. The business and engineering schools of Université de Moncton also explored new ways of offering courses and were looking to expand their programs and curriculum. An inventory of all the online courses offered by partnering universities was made and promoted to the students. This allows the students to take courses that are not offered here and to get some specialization in their fields. Students can receive elective credits for online courses offered by partnering universities, and it gives them the opportunity to work with students from different cultures.

One of the objectives of the project on energy efficiency was to create a new course taught by six professors from six partnering universities. The faculty members have developed modules on their area of expertise in energy efficiency and are teaching their modules through Skype or video conference. Students from the six participating universities are taking the online class and are able to learn about different aspects of energy efficiency, allowing them to get different perspectives. Projects for this class are also developed in multicultural teams.

International Passport Program. The International Passport Program⁵ is very popular at Université de Moncton. It was developed two years ago and has more than 250 registered students. Ten students have completed the program, earning their intercultural intelligence certificate from the university.

The objective of the International Passport Program is to broaden students' curriculum by providing them with knowledge, intercultural and international skills that improve communication, sensitivity to other cultures, and employability. All the

activities organized for the program have an international flavour. This program is offered to bachelor's and master's students and can be done throughout the student's stay at Université de Moncton.

The International Passport Program consists of accumulating points through workshops, conferences, presentations, volunteer work, study abroad programs, international integration activities, etc. that enable students to obtain a certificate attesting that they have acquired knowledge and intercultural skills during their studies at Université de Moncton.

Here is the scoring system used to determine whether a student has acquired enough points to receive the intercultural intelligence certificate:

Scoring system¹

Table 1: Scoring system – International Passport Program, Université de Moncton

Activities	Score
Workshops ²	10 points/workshop
Conferences ³	5 points/conference
Presentations	5 points/presentation
Volunteer work ⁴	20 points
Study abroad program ^{5,6,7}	
2 semesters	40 points
1 semester	30 points
Short term	20 points
International integration activities	5 points/activity
Other ⁸	Evaluated on a case by case basis

Note 1: It is mandatory to obtain a minimum of 100 points to receive the certificate.

Note 2: It is mandatory to attend at least three workshops with a minimum duration of 1:15.

Note 3: It is mandatory to attend a minimum of three conferences and two presentations to receive the certificate.

Note 4: The student must submit a letter signed by his or her supervisor and the host organization indicating the number of hours worked (at least 20 hours). The student must also submit an explanation (at least a paragraph) of his or her personal experience and acquired skills.

Note 5: The stay in another country is not mandatory to receive the certificate.

Note 6: Students who have done a study abroad program can use their points to replace a conference or a presentation for a maximum of 10 points.

Note 7: Students cannot accumulate points for more than one stay in another country.

Note 8: With regards to the Other's section, the score will be evaluated on a case by case basis.

⁵ <http://www.umoncton.ca/smi/node/51>

Description of activities

Table 2: Description of activities – International Passport Program, Université de Moncton

Activities	Description
Workshops	Participation in at least three workshops with a minimum duration of 1:15. Workshops on various topics and issues related to intercultural communication and intercultural skills are offered by the International Mobility Service, student services, and intercultural network team members at Université de Moncton.
Conferences	Participation in a minimum of three conferences on various topics related to internationalization. The conferences must be approved by the International Mobility Service or student services.
Presentations	Participation in a minimum of two presentations on various topics, such as living and/or studying abroad, or information on a country. Submissions must be approved by the International Mobility Service or student services.
Volunteer work	Volunteer work in an organization that has an international mission and vision, and a multicultural environment. International students can volunteer with a Canadian company or organization. Minimum of 20 hours.
Study abroad programs	A year or a semester abroad at a partnering universities or a credited internship for a minimum of three months. Humanitarian missions, short stay programs, trade missions, conferences, etc.
International integration activities	Participation in reception and integration activities. The activities must be approved by the International Mobility Service or student services.

Workshops, conferences, and presentations. Over the first two years of the program, a number of workshops on different topics and issues related to international education were developed. Each workshop lasts about 1:30 and includes theory and practical activities. The topics of the workshops are: intercultural communication, intercultural conflict management strategies, culture – 3 levels of access, personal leadership, Hofstede's cultural dimensions, and the creation of multicultural bridges. As for conferences and presentations, they are often organized by other departments. Because there are many events taking place on campus, there is collaboration with the departments organizing activities. Over the first two years of the program, conferences from companies who export

and/or import, the Department of Foreign Affairs and International Trade Canada, a journalist who covers news on the international scene, and Ambassadors on the Arab Spring, for example, took place. The process is the same for presentations, presentations on the following topics have been organized: internships at the World Trade Center, partnering universities for study abroad programs, humanitarian crisis simulation, international students' presentations on a foreign country, and students' presentations about their experience during a study abroad program.

Benefits of the International Passport Program. Ten benefits of the International Passport Program have been identified, which are: 1) Better employ-

ability, 2) Experience on the job market, 3) Added value to students' resume, 4) Networking, 5) Autonomy, 6) Self-knowledge, 7) Open-mindedness, 8) Adaptability, 9) Cultural and general knowledge, and 10) Intercultural communication skills.

To conclude, the International Passport Program is easy to develop, should not cost a fortune, will internationalize the institution, and will help the students grow and gain knowledge in intercultural awareness and intercultural competencies.

Training for staff, professors, and higher administration

Internationalization, to be effective, has to be done on many levels. It should be an institutional concern, and everyone in the institution should work together in order to achieve the goals. At Université de Moncton, training sessions on different topics related to intercultural communication and intelligence are being offered not only to students via the International Passport Program, but also to staff, professors, and even the higher administration.

In 2010, a group of employees at Université de Moncton were selected to attend a two day training session on intercultural efficiency offered by the Centre for Intercultural Learning from the Canadian Foreign Service Institute, followed by a two day train the trainer session. The selected employees created a committee after the training session in order to present the eight modules to other people on campus. Université de Moncton now has professors who are trained in the field of intercultural efficiency, and who are now starting to offer training to higher administration and professors. Some administrative staffs are also trained and are able to deliver training sessions to employees dealing directly with international students.

With this training program, students, employees, professors, and higher administration are learning about the different components of culture, the

clash of cultures, the different structures of communication, and how to build bridges between cultures.

Iceberg of culture

The metaphor of an iceberg is used by many authors, such as Robert Kohls and the Minnesota Humanities Center, to explain the concept of culture in three dimensions. The tip of the iceberg or the part that is over the water is considered the surface culture, the part that is easy to observe, learn, and know. It is also known as the behaviour of a group of people from the same culture. The Minnesota Humanities Center defines it as "the kind of VISUAL elements of culture that are easily identifiable, easily shared, and easily accessed." For example, they are the food, the dress, the artifacts and the language.

The biggest part of the iceberg is hidden under the water, and it represents the deep culture or the hidden part of the culture, which symbolizes norms and values. The Minnesota Humanities Center defines the middle part of the iceberg, the one right below the water, as the "elements of culture that are perhaps not as easily pointed out, more ingrained into society."

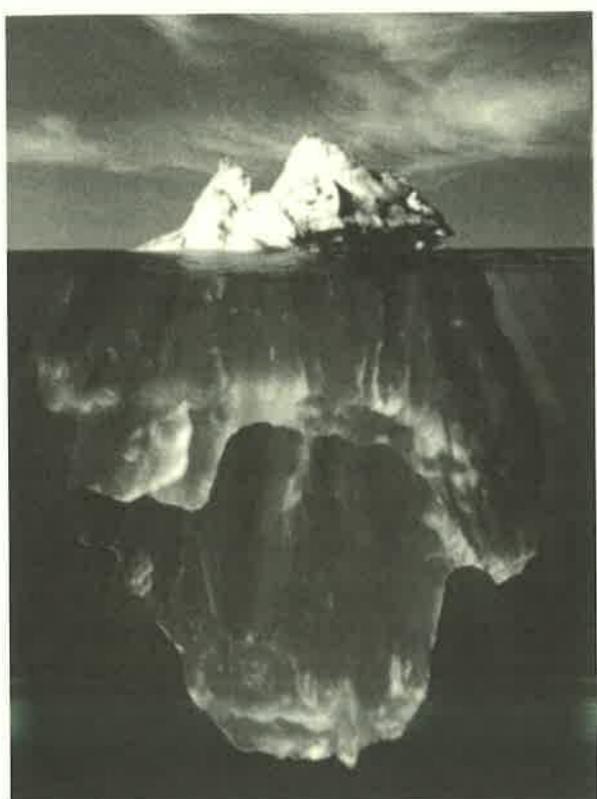
They represent the cultural norms, and some examples are the concept of time, personal space, non-verbal communication, and eye contact.

The last part of the iceberg, the deepest part, represents the values of a culture, and is defined by the Minnesota Humanities Center as "the things that don't get talked about, and often times aren't even realized."

Some examples of this component are notions of leadership, concept of beauty, concepts of food, tone of voice, attitudes towards elders, and the patterns of group decision-making. Figure 1, below, shows a picture of the iceberg model of culture.

When trying to understand a culture, always keep in mind that values influence norms, and norms have an influence on the behaviours of a group of people who share a culture.

Figure 1: The Iceberg Model of Culture, Minnesota Humanities Center

**Surface culture**

Food
Dress
Artifacts
Language

Deep culture

Unspoken Rules
Concept of time
Personal space
Non-verbal communication
Eye contact

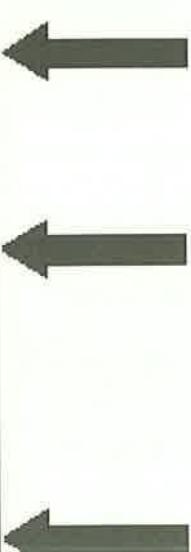
Unconscious Rules

Notions of leadership
Concept of beauty
Tone of voice
Attitudes towards elders

When two cultures or icebergs meet

Many people have experienced or will experience culture clashes without knowing what went wrong. Going back to the iceberg, and putting two icebergs side by side (see figure 2), at one point they will clash and people need to pay attention to the point of contact. The two icebergs will clash at the deep culture level, i.e. at the values and norms level, and this is why there are many misunderstandings and much miscommunication between cultures.

Each iceberg represents a culture; for example, the Canadian and Mexican cultures, which are in a conflict situation. The individuals have two choices: they can be ethnocentric, or they can decide to be culturally empathetic. If they decide to be ethnocentric, they will each refer to their iceberg, culture, norms, and values to interpret and explain the other person's behaviour, which doesn't solve the problem, because they



are reflecting on the situation by using their own cultural lenses, and they will not understand each other.

People are considered ethnocentric when they interpret and evaluate others' behaviours using their standards, judge others in terms of their own values, view their way of doing things as the natural and "right" way, and see their group, culture, or values as superior, virtuous, correct, and universal. They see others as inferior, contemptible, and incorrect.

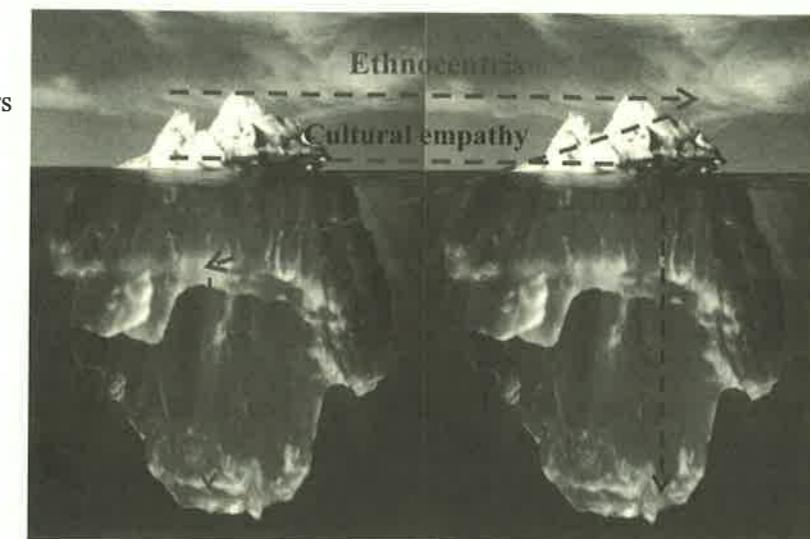
Instead of being ethnocentric, the other option is to be culturally empathetic, which is more effective when dealing with and understanding other cultures. Instead of referring to the cultural iceberg of the culture of origin to interpret and explain a behaviour or situation, people can try to go deeper in the other person's cultural iceberg to look at his or her norms and values to be able to interpret and understand his or her behaviour. Only then people will be able to understand each other.

Behaviours

Norms

Values

Figure 2: Ethnocentrism vs. cultural empathy, Centre for Intercultural Learning



Behaviours

Norms

Values

Author and researcher Geert Hofstede describes cultural empathy: "there is always a temptation to feel that the others have bad character or bad intentions, rather than to realize that they are acting according to different rules."⁶ It is important to recognize when one is passing judgement on the behaviour of others without considering other possible interpretations of the situation. "The core of intercultural awareness is learning to separate observation from interpretation."⁷

Communicating between cultures

When communicating, people use different filters, depending on their culture and values. Filters are an inevitable part of communication, and they can be found in the visible and hidden parts of the iceberg. Examples of filters are age, sex, education, profession, personality, family background, and cultural trends. To effectively communicate with someone from a different culture, people need to be able to know what filters are important for them, and which ones they will use to filter the communication.

⁶ Hofstede, Pedersen & Hofstede (2002) Exploring Culture. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.p.42

⁷ Ibid. p.17

It is also important to know that there are four types of communication⁸: the direct style, two types of circular styles, and an indirect style. People should be aware of the four types and know what style the person they are discussing with will use.

North Americans tend to prefer a straightforward method for encoding messages; they go straight to the point and use a structured communication with an introduction, a body, and a conclusion. In other cultures, such as the Chinese culture, where they adopt a circular style of communication, they prefer to first present the outline of the context or environment before exposing the main message in relation to the overall picture. As for the other type of circular communication, the main point is not specified, and it is the responsibility of the receiver to decrypt the message. This type of communication is often used in the Japanese culture. The last style is when people give a lot of information, make many analogies and comparisons, and use various references to support what they are saying. This style is commonly used in many European countries.

Other aspects of communication to pay attention to when communicating with people from different cultures are the spoken language; body language, such as gestures, eye contact, and posture;

⁸ Lustig & Koester (2013) Intercultural Competence. Pearson Education Inc.

behaviours, for example, formal versus informal, introvert versus extrovert, and calm versus expressive; and cultural bias, such as religion, time, and equality.

Cultural dimensions and trends

Another topic on which Université de Moncton tries to educate students, staff, professors, and higher administration is the four cultural dimensions and trends, which are: society, power, time, and justice⁹. People need to remember that each culture has its own characteristics, and that it can cause areas of tension that pose a challenge to the collaboration of different cultures. Each culture has developed its way of seeing and dealing with these dimensions, and exploring cultural trends help understand the other logics.

Looking at the first dimension, society, there are two types of societies: individualistic and collectivist. An individualistic society values autonomy and responsibility, while a collectivist society values harmony and solidarity. Power is also very different from one culture to another. Some cultures value hierarchy, which ensures order, security, and stability, and where leaders demand loyalty, and employees claim protection. Other cultures instead value equality, which encourages innovation and mobility, and where leaders demand involvement, and employees claim consultation. For example, living in a culture where equality is valued, but in which most of the international students come from cultures where hierarchy is valued. It is a huge culture shock for them to hear local students call their professors by their first name.

Time is the third cultural dimension or trend. People from different cultures will see time as linear or cyclical. On one hand, in a culture that sees time as linear, time is often scheduled, and people follow an agenda. Punctuality is also very important and is seen as a question of respect and effectiveness. On the other hand, in a culture in which time is seen as cyclical, it is subject to uncertainty. Punctuality is relative; people are more important than the work that wasn't completed.

⁹ Hofstede, Pedersen & Hofstede (2002) Exploring Culture. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.

The last dimension is justice. For some cultures, the legal part of justice is more important, which is common in individualistic cultures. For them, trust is based on rules, contracts, and laws, and, to be fair, rules should apply to all, so they value universality. For other cultures, the relational part of justice is more important, which is mostly found in collectivistic cultures. For people who value relations, trust is based on harmonious relations, and, to be fair, rules must be applied depending on the context; it all depends on whom, when, and where.

Cultural bridges

How people cope with cultural differences varies from one person to another depending on values and cultures. They can use cultural knowledge for their personal and professional effectiveness if it is used to decode situations and reconcile conflicts between cultures.

People can work more effectively with other cultures by building bridges. There are two types of cultural bridges. The first bridge is the personal adjustment: everybody needs to modify their attitude or behaviour, and this adjustment is made by one or both party to cross the cultural gap. The second, stronger bridge is conciliation/innovation and consists of developing new ways for being inspired by cultures. It is a form of accommodation or compromise that everybody needs to make if they want to work together and interact in this globalized world.

By having cultural empathy, one is able to build strong cultural bridges. Each culture involved needs to build their half to meet in the middle if they want a strong bridge or a strong relationship and cooperation. Many people will disagree that meeting in the middle is the best option or that it should be 50/50, because they entered a new culture and should have to adapt. It is the responsibility of the host society or culture to show them their rules, policies, systems, norms, values, etc. so they can easily adapt. This is how a person can build his or her part of the bridge.

As mentioned by the Centre for Intercultural Learning, "In an intercultural context, both parties

are responsible for the relationship. The one who has the most information on the other or the most interest must often throw the gateway so that the other can make its part of the way. Who adapts to whom? This is a great question! Taking the initiative may serve as an example to the other. In a relational basis society, this can be a positive experience and outcome.¹⁰" This technique promotes the development of intercultural capacity or personal empowerment increasingly sought at the international level.

Conclusion

Based on the above evidence, the outcomes of the small projects completed by Université de Moncton are benefiting students, who seem to be interacting better, are less concerned about having to work with people from different cultures, have increased their intercultural communication, and now see the benefits of working in multicultural teams in this globalized world.

Training has helped the university's overall population to communicate better, to show empathy towards people from different cultures, work more efficiently in a multicultural workplace, show flexibility and adaptability, and be more open-minded.

Internationalizing a university takes time and resources, both financial and physical. Université de Moncton has proven that it is possible by starting with small projects, which allow people to see the benefits and encourage them to take part in the different programs and projects to try to become an "Interculturally Effective Person¹¹" or increase their intercultural intelligence.

If I had one piece of advice to give, it would be to start small; it won't happen in a day, but Université de Moncton has learned that small projects can go a long way in internationalizing universities.

¹⁰ <http://www.international.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/index-eng.asp>

¹¹ <http://www.international.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/index-eng.asp>

References

Vulpe, Thomas, KEALEY, Daniel, PROTHEROE, David and MACDONALD, Doug, (2001). "A Profile of the Interculturally Effective Person". Canadian Foreign Service Institute, Second Edition. 62 pages.

KohlS, L. R. and KNIGHT, J. M. (1994). Developing Intercultural Awareness: A Cross-Cultural Training Handbook. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Hofstede, Pedersen & Hofstede. (2002). *Exploring Culture*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.p.42

Lusting & Koester. (2013). *Intercultural Competence*. Pearson Education Inc.

Statistics Canada. 2012. *Focus on Geography Series, 2011 Census*. Statistics Canada Catalogue no. 98-310-XWE2011004. Ottawa, Ontario. Analytical products, 2011 Census. Last updated October 24, 2012. Retrieved from <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/fogs-spg/Facts-pr-eng.cfm?Lang=eng&GK=PR&GC=13>

Statistics Canada. 2011 *Census of Population*. Retrieved from http://www.moncton.ca/Visitors/Information_on_Moncton.htm

The U.S Department of State's International Online Community. *What is Culture?* Exchanges Connect Online Community. Bureau of Educational and Cultural Affairs. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=57KW6RO8Rcs&feature=related>

HEER, Rex, WANG, Yaoling, and BRUNNER, Lori Brunner. International Community Resources. Retrieved from <http://www.celt.iastate.edu/international/culture-extras/CultureResources.pdf>

Minnesota Humanities Center. *The Iceberg Model of Culture*. Retrieved from <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RIJuhsK8hLQJ:weblearningservice.com/portal/content/ONLINECLASSES/MinnesotaHumanitiesCenter/culturalproficiency/Uploaded->

Files/The%2520Iceberg%2520Model%2520of%2520Culture.ppt+Iceberg+of+cult
Center for Intercultural Learning. *Interculturally Effective Person*. Retrieved from
<http://www.international.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/index-eng.asp>

Université de Moncton. *International Passport Program*. Retrieved from <http://www.umoncton.ca/sm/51>
Center for Intercultural Learning. *Cultural Bridges*. Retrieved from
<http://www.international.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/index-eng.asp>

Choque Cultural Inverso: Re-adaptación del estudiante después de una experiencia internacional

MARCELA MANZO VESSI¹

MARCELA DEL CARMEN RAMÍREZ-ZABLAH DÁVILA²

OLGA MARÍA GARCÍA PATLÁN³

ANDREA FERNÁNDEZ SAMAR⁴

JULIA MARÍA CORTÉS GARZA⁵

Introducción

Los alumnos que cuentan con una experiencia en el extranjero adquieren habilidades de conocimiento y convivencia con otras culturas, llevándolos a una mayor apertura mental hacia las diferencias culturales (Universia España, 2012), no obstante, informan atravesar dificultades psicológicas y socioculturales (Sipes, 2012).

Contrario a lo que se piensa, estos alumnos suelen necesitar mayor atención y recursos que actualmente no están a su disposición para combatir los efectos negativos que ocurren a su regreso (Webb, 2013), representando los mayores desafíos para su re-adaptación (Mohn, 2009).

El Choque Cultural Inverso (CCI) es un fenómeno que ocurre al momento de retornar al país de origen y puede ser experimentado por cualquier persona que haya sido partícipe de alguna experiencia internacional, pudiendo atravesar por una serie de obstáculos emocionales, físicos, sociales y culturales, que generalmente producen desconcierto y angustia al momento de retornar (Kaufman, 2013).

Aunque las instituciones han propiciado oportunidades de estudio en el extranjero, sólo en pocas universidades a nivel internacional se ha reflexionado sobre las repercusiones que conllevan en el proceso del estudiante antes, durante y después de su experiencia en el extranjero.

¹ Licenciada en Psicología, recién egresada con el reconocimiento de "Magna Cum-Laude" de la Universidad de Monterrey (UDEM). Correo electrónico: manzovessi.m@gmail.com

² Licenciada en Psicología, recién egresada de la Universidad de Monterrey (UDEM). Correo electrónico: marce.rmzd@gmail.com

³ Licencia en Psicología, recién egresada con el reconocimiento de "Suma Cum-Laude" de la Universidad de Monterrey (UDEM). Correo electrónico: olga.oc24@gmail.com

⁴ Licenciada en Psicología, recién egresada de la Universidad de Monterrey (UDEM). Correo electrónico: andreafernandez_9@hotmail.com

⁵ Licenciada en Psicología, recién egresada de la Universidad de Monterrey (UDEM). Correo electrónico: julia.ctz90@gmail.com

Aún cuando existen programas de re-adaptación para los estudiantes que regresan de una experiencia internacional en el extranjero, no existen estudios en los que se evidencie de manera significativa tanto la eficacia como la eficiencia de estos programas.

Partiendo de lo anterior, el propósito de la investigación fue rediseñar actividades del módulo I de la materia Competencias Interculturales III (CI III), con base en la teoría de Aprendizaje Experiencial de Kolb y el Modelo Pedagógico de la Universidad de Monterrey (UDEM), con el fin de facilitar la re-adaptación del alumno después de una experiencia internacional en el extranjero, que participa en el CI III.

Asimismo, se pretende indagar en la percepción de re-adaptación del estudiante, de manera particular en las variables de ansiedad, depresión y balance emocional. De esta manera, se exploró si la intervención favoreció tanto la re-adaptación de los estudiantes como el empleo de habilidades y aprendizajes interculturales adquiridos durante su experiencia internacional en el extranjero en distintos contextos.

Por consiguiente, se contactó a la Dirección de Programas Internacionales (DPI) de la Universidad de Monterrey (UDEM) con el fin de colaborar en conjunto con la Lic. Brenda I. García Portillo: Directora de Proyectos de Internacionalización, responsable y facilitadora del diplomado en CI, con quien se mantuvo un constante contacto a lo largo del proyecto de investigación.

Partiendo de lo anterior, se decidió plantear las siguientes hipótesis:

- H0 : La intervención no influirá en el proceso de re-adaptación de los estudiantes.
- H1: La intervención potenciará la re-adaptación del estudiante.
- H2: El grupo experimental mostrará una mayor re-adaptación que el grupo control.
- H3: Al potenciar la re-adaptación en el estudiante aumentará el balance emocional.

H4: Al potenciar la re-adaptación en el estudiante disminuirá la ansiedad.

H5: Al potenciar la re-adaptación en el estudiante disminuirá la depresión.

H6: Al inicio los dos grupos presentarán igual cantidad de problemas de re-adaptación.

H7: Despues de la intervención, el grupo experimental presentará menos problemas de re-adaptación que el grupo control.

H8: La re-adaptación será mayor en los estudiantes que tienen un periodo mayor a seis meses de haber regresado

Método

El proyecto de investigación consistió en un trabajo de campo dentro de la Universidad de Monterrey y fue un estudio con diseño cuasi-experimental, en el cual se incluyó la medición de percepción de re-adaptación, niveles de balance emocional, ansiedad y depresión del alumno que tomó el curso de Competencias Interculturales III.

El tipo de muestreo fue no probabilístico y se conformó por 34 alumnos, de los cuales 17 formaron parte de un grupo control (G_2), en el cual se especificó que fuesen alumnos de la Universidad de Monterrey (UDEM) que no hayan cursado ninguna materia del diplomado, y los 17 restantes formaron parte del grupo experimental (G_1), los cuales cursan actualmente la materia de Competencias Interculturales III (véase tabla 1). Ambos grupos fueron alumnos de la UDEM que tenían entre cero y doce meses de haber regresado de una experiencia internacional en el extranjero.

La investigación se estructuró de manera mixta, los datos cuantitativos se extrajeron por medio de la aplicación de una batería de pruebas (pre y pos) a ambos grupos; mientras que los cualitativos se obtuvieron únicamente en el grupo experimental, por medio de observaciones y actividades reflexivas que los alumnos realizaron durante el taller.

Existieron diversas variables de interés, de las cuales destacaron la reestructuración e implementación de actividades del módulo I del Programa de Competencias Interculturales III (independiente) y

el incremento o disminución de la re-adaptación del estudiante como la variable dependiente, a su vez se incluyen las variables de balance emocional y emociones negativas tales como ansiedad y depresión.

Resultados

Tabla 1
Frecuencia de cantidad de participantes por grupo, tiempo y género

	N	Género	Tiempo	
General	34 (100%)	Masculino	15 (44%)	Más de seis meses 16 (53%)
		Femenino	19 (56%)	Menos de seis meses 18 (47%)
Grupo Experimental	17 (50%)	Masculino	7 (41%)	Más de seis meses 5 (29%)
		Femenino	10 (59%)	Menos de seis meses 12 (71%)
Grupo Control	17 (50%)	Masculino	8 (47%)	Más de seis meses 9 (64%)
		Femenino	9 (53%)	Menos de seis meses 8 (47%)

Se realizó una comparación de medias de variables relacionadas de la pregunta escala de re-adaptación de ambos grupos. En los resultados pre y pos del GC se encontró que los alumnos se perciben más readaptados al final de la intervención ($M=8.47$, $DE=1.179$), que al inicio del taller ($M=6.47$, $DE=-1.586$), $t=-4.33$, $p=0.001$ (*bilateral*). Mientras que en los resultados pre y pos del GE se encontró que a pesar de que los alumnos se perciben más readaptados al final de la intervención ($M=8.35$, $DE=1.935$) que al inicio de la ésta ($M=8.06$, $DE=-1.560$) el aumento no fue estadísticamente significativo $t=-0.735$, $p=0.743$ (*bilateral*).

Respecto a la medición de la percepción de re-adaptación, ansiedad, depresión y balance emocional del GE, se llevó a cabo una comparación de medias de muestras relacionadas. Los resultados indicaron que los cambios en el nivel de cada una de las variables no fueron estadísticamente significativos. En la variable de ansiedad se identificó un incremento al finalizar la intervención ($M=1.714$, $DE=.4008$) en comparación que al inicio ($M=1.647$, $DE=.3948$); $t=-.877$, $p=0.393$ (*bilateral*) IC [-0,22, 0,09]. En cuanto a la depresión, se observó que ($M=1.243$, $DE=.1873$) al final de la

intervención aumentó ($M=1.302$, $DE=.1418$); $t=-1.595$, $p=0.130$ (*bilateral*), IC [-0,13, 0,01]. Por otro lado, el balance emocional no mostró un aumento posterior a la intervención ($M=1.784$, $DE=.9624$), $t=-.479$, $p=0.638$ (*bilateral*) a diferencia del comienzo ($M=1.676$, $DE=1.2183$) IC [-0,58, 0,36].

En relación con el periodo de tiempo del regreso de los estudiantes y la percepción de re-adaptación (véase figura 2), se encontró que aquellos que tenían *más de seis meses* se perciben más readaptados ($M=9.2000$, $DE=.8366$), $p=.502$, IC [7,726, 10,674] que aquellos que tienen *menos de seis meses* ($M=8.1667$, $DE=1.19342$), $p=.297$, IC [7,215, 9,118] aunque de manera estadísticamente no significativa. Además, se observó (figura 3) que los estudiantes del GE con menos de seis meses de haber regresado al país se percibieron menos readaptados que el GC.

Comprobación de hipótesis

Una vez presentado y analizado los resultados, a continuación se presentan los datos para la comparación de hipótesis.

H_0 : La intervención no influirá en el proceso de re-adaptación de los estudiantes.

La hipótesis nula se rechaza ya que la intervención, de acuerdo con los resultados cualitativos y cuantitativos, sí influyó en el proceso de re-adaptación de los estudiantes.

H_1 : La intervención potenciará la re-adaptación del estudiante.

H_2 : El grupo experimental mostrará una mayor re-adaptación que el grupo control.

Es posible aceptar ambas hipótesis ya que en ambos grupos de estudio se indicó una mayor re-adaptación en la pregunta escala. En el grupo experimental se demostró que la intervención potenció la re-adaptación de los participantes ($M=8.47$, $DE=1.179$), que al inicio del taller ($M=6.47$, $DE=-1.586$); $t=-4.33$, $p=0.001$ (*bilateral*). Mientras que en los resultados pre y pos del grupo control se encontró que a pesar de que los alumnos se perciben más readaptados ($M=8.35$, $DE=1.935$) que al del semestre ($M=8.06$, $DE=-1.560$), sin embargo, el aumento no fue estadísticamente significativo $t=-0.735$, $p=0.743$ (*bilateral*).

H_3 : Al potenciar la re-adaptación en el estudiante aumentará el balance emocional.

Por otro lado, la tercera hipótesis se rechaza, al finalizar la intervención, aunque se potenció la re-adaptación en los estudiantes el aumento del balance emocional no fue estadísticamente significativo. No mostró un aumento posterior a la intervención ($M=1.784$, $DE=.9624$), $t=-.479$, $p=0.638$ (*bilateral*) que al inicio ($M=1.676$, $DE=1.2183$) IC [-0,58, 0,36].

H_4 : Al potenciar la re-adaptación en el estudiante disminuirá la ansiedad.

En lo que respecta a la ansiedad se identificó un incremento al finalizar la intervención ($M=1.714$, $DE=.4008$) que al inicio ($M=1.647$, $DE=.3948$); $t=-.877$, $p=0.393$ (*bilateral*) IC [-0,22, 0,09], sin embargo, no representan un cambio estadísticamente significativo.

H_5 : Al potenciar la re-adaptación en el estudiante disminuirá la depresión.

En cuanto a la depresión, se observó que ($M=1.243$, $DE=.1873$) al final de la intervención au-

mentó ($M=1.302$, $DE=.1418$); $t=-1.595$, $p=0.130$ (*bilateral*), IC [-0,13, 0,01], sin embargo, no representan que sea un cambio estadísticamente significativo.

H_6 : Al inicio los dos grupos presentarán igual cantidad de síntomas de problemas de re-adaptación.

En los resultados del grupo experimental se encontró que los alumnos indican menos problemas de re-adaptación al final de la intervención ($M=7.29$, $DE=4.753$) que al inicio ($M=7.59$, $DE=3.337$). En contraste, el grupo control circuló menos problemas de re-adaptación en la pos prueba ($M=7.06$, $DE=4.789$) que al inicio ($M=7.12$, $DE=4.167$). Sin embargo, los resultados sobre los síntomas de problemas de re-adaptación entre el grupo control y experimental no fueron estadísticamente significativos.

H_7 : Despues de la intervención, el grupo experimental presentará menos problemas de re-adaptación que el grupo control.

La hipótesis se rechaza, pues aunque en el grupo experimental se encontró que los alumnos indican menos problemas en el inventario de problemas relacionados con la re-adaptación en la final de la intervención ($M=7.29$, $DE=4.753$) que al inicio ($M=7.59$, $DE=3.337$); el dato arrojado es estadísticamente no significativo.

H_8 : La re-adaptación será mayor en los estudiantes que tienen un periodo mayor a seis meses de haber regresado.

Para concluir, la última hipótesis se rechaza, pues aunque se identificó los estudiantes que tienen un periodo *mayor a seis meses* se perciben más readaptados ($M=9.2000$, $DE=.8366$), $p=.502$, IC [7,726, 10,674] que aquellos que tienen *menos de seis meses* en el país ($M=8.1667$, $DE=1.19342$), $p=.297$, IC [7,215, 9,118], los datos son estadísticamente no significativa.

Respuestas a preguntas de investigación

Se responde la primera pregunta de investigación ¿por medio de las actividades realizadas en el taller, los alumnos podrán poner en práctica las habilidades y aprendizajes interculturales adquiridas durante su experiencia internacional en el extranjero en distin-

tos contextos?. De acuerdo con los datos cualitativos de la tabla 2, se concluye que los alumnos tuvieron un crecimiento personal y profesional incluyendo ser más independientes y un cambio en la forma en la que ven la vida. Mayor valoración de la experiencia vivida y conocimiento de distintas culturas.

Asimismo para poder encontrar si la intervención favorecerá la re-adaptación de los estudiantes? Se encontró que en la pregunta escala el grupo que recibió el taller puntúo una calificación estadísticamente significativa sobre cómo se perciben en su re-adaptación después de la intervención.

Además durante la aplicación del inventario de problemas relacionados con la re-adaptación pre y pos, se encontró que el grupo que disminuyó algunos de los síntomas fue el grupo experimental como se menciona en los porcentajes del análisis de resultados cualitativos. Por ejemplo, el grupo control siguió puntuando "ajuste a la universidad", "cambio en el estilo de vida", "expectativas altas" además de agregar en la prueba posterior a las semanas de intervención "mantener amistades". Por el contrario el grupo que sí recibió intervención al inicio puntúo en las categorías de "ajuste a universidad" e "insatisfacción con reglas sociales", mientras que en la posprueba ya no indican esos rubros.

Conclusiones

En el proyecto de investigación se trabajó con el objetivo de rediseñar las actividades del módulo I de la materia Competencias Interculturales III (CI III), con base en la teoría, con el fin de potenciar la readaptación del alumno después de una experiencia internacional en el extranjero, que participa en CI III.

Este objetivo se alcanzó por medio del cumplimiento de los siguientes objetivos específicos:

Se diseñó un manual para el facilitador enfocado en el módulo I de CI III que contiene una breve introducción sobre la teoría de Aprendizaje Experiencial de Kolb y el plan de clase de las cuatro sesiones presenciales, así como las actividades fuera del aula (véase apéndice H).

Se logró ejecutar el módulo rediseñado para favorecer la readaptación al lugar de origen durante seis semanas (31 de enero al 6 de marzo 2014) del semestre primavera 2014.

Fue posible evaluar la efectividad del programa por medio de una batería de pruebas que midieron la percepción de readaptación, ansiedad, depresión y balance emocional de los alumnos. La preprueba se aplicó el día 31 de enero y la posprueba al finalizar la intervención el día 6 de marzo. Los resultados de las variables: balance emocional, ansiedad y depresión puntuaron de manera estadísticamente no significativa, sin embargo, se identificó que la intervención tuvo éxito debido a que los resultados indicaron que el grupo experimental se percibió más readaptado al final de la intervención.

Por último, se logró sistematizar el programa de intervención por medio de un manual para el facilitador (véase apéndice H), el cual probó ser efectivo. Por ende, el orden y la categorización de los contenidos orientados a potenciar el proceso de readaptación, permitirán la replicación del taller en semestres posteriores.

Los resultados sugieren que la intervención potenció la readaptación de los estudiantes, pues aceleró el avance a fases posteriores del CCI de Espineli (2004), pretendiendo que alcancen la integración. De igual manera Webb (2013) menciona que esto ayuda a que se sientan re conectados, tanto a su país como a su universidad, logrando favorecer su proceso de aprendizaje.

Además se encontró un incremento en el balance emocional, el cual indicó menos incidencia de las emociones negativas, típicas del choque cultural a la inversa (Espineli, 2004; Kaufman, 2013) que suelen influir negativamente en el proceso cognitivo y en el autoconcepto (Chico & Ferrando, 2008), así como en su rendimiento académico y en sus relaciones sociales (Arouca, 2013; Von Eije, 2013). En contraste con lo anterior, se encontró que manifestaron mayor experiencia emocional positiva, dado que los alumnos percibieron un mayor ajuste a la universidad y una menor insatisfacción con las normas sociales. Aún

así, es pertinente mencionar que no son estadísticamente significativos.

Es posible explicar el incremento de las variables mencionadas anteriormente, desde el ciclo de aprendizaje experiencial. Kolb y autores como Davis, Razmov y Socha (2003), Hernández (2004) y Johnson y Johnson (2009) demuestran que al momento en que el facilitador “crea un conflicto” en el estudiante dentro del ámbito educativo, cambia la manera en que éste percibe el mundo, sacándolo de su zona de confort y, de esta manera obtenga nuevos conocimientos. Además, Kolb profundiza en este tipo de *conflicto*, el cual genera incertidumbre y malestar en los alumnos, y los conduce al aprendizaje experiencial por medio de la reflexión (comunicación personal, 24 de marzo de 2014).

Los hallazgos anteriores se vinculan con los datos obtenidos referentes a los problemas de readaptación, ya que permiten profundizar, tanto en el proceso de CCI de cada participante como en su ciclo de aprendizaje experiencial. Esto se sostiene con los resultados de la preprueba, en la cual ambos grupos reportaron dificultades en “ajuste a la universidad”, “insatisfacción con reglas sociales” y “cambio en el estilo de vida”. Mientras que en la posprueba, aunque estadísticamente no significativo, se identificó que el grupo experimental dejó de señalar “ajuste a la universidad”, “cambio en el estilo de vida” y “expectativas altas”, lo opuesto al grupo control, el cual los siguió reportando, así como otros síntomas.

Si bien es cierto, aún cuando ambos grupos dejaron de indicar en la posprueba “insatisfacción con reglas sociales”, ahora reportan “mantener amistades”, dificultad social que según Sipes (2012), impacta en la vida del estudiante y por tanto, éstos buscan establecer nuevos vínculos con quienes sean más afines. A esto, Webb (2013) añade que la falta de preparación sobre el CCI por parte del personal de la universidad de origen y el círculo social del estudiante, puede ser otro factor que aumente el estrés en las interacciones sociales y que en el caso de la presente investigación, influya en los resultados de las variables de ansiedad, depresión y balance emocional.

Debido a los datos obtenidos con referencia al tiempo, se encontró que en ambos grupos de estudio al finalizar la intervención, los alumnos con un periodo *mayor a seis meses* de haber regresado, se percibieron más readaptados a diferencia de aquellos que tienen *menos de seis meses*, sin embargo, dichos resultados fueron estadísticamente no significativos. Por otro lado, en el caso del grupo experimental, aquellos con *menos de seis meses* se perciben menos readaptados que el grupo control. Por ende, se sugiere que el tiempo puede llegar a ser un factor clave para la readaptación óptima del estudiante tal y como lo señalan Cohen (2003) y Levy (2000). En cambio, en el caso del grupo que recibió la intervención, los alumnos con *menos de seis meses* se percibieron menos readaptados que el grupo control.

En relación con las actividades elaboradas, se logró promover que los alumnos emplearan en distintos contextos, las habilidades y aprendizajes interculturales adquiridos durante su experiencia internacional en el extranjero, dándoles la oportunidad de que continúen con su desarrollo personal (Groters, 2013). Los alumnos destacaron que los aprendizajes adquiridos durante el módulo fueron: no ser el único que atraviesa un CCI, tener conciencia y desarrollar las habilidades adquiridas, mantener la comunicación con amistades del extranjero y del propio país, aplicar los aprendizajes obtenidos en el extranjero, así como liberarse, avanzar y crecer.

Una vez mencionado lo anterior, fue posible percibir cómo el alumno se benefició de sus experiencias, convirtiendo su aprendizaje en algo más rico, amplio y profundo. También lograron cambiar su visión del mundo y así construir una nueva perspectiva de su programa de estudios, que favorece la creación de una red de relaciones que permite expandir su mente (Kolb & Passarelli, 2011).

Posterior a la intervención, se consideró pertinente realizar una encuesta a fin de obtener retroalimentación de las sesiones y actividades fuera del aula, las cuales en su gran mayoría, se evaluaron como “excelente” y “estimulante”. Asimismo, se les dejó

a los alumnos un espacio abierto para comentarios, en el cual recomendaron realizar un debate sobre las lecturas e ir más allá de la redacción de un ensayo y compartieron que el taller fue de su agrado, pues incluyeron actividades motivadoras y se identificaron con sus compañeros. Todo esto les permitió adquirir aprendizajes significativos.

En conclusión, los resultados del proyecto de investigación evidencian que el rediseño del módulo I representa una buena práctica para la readaptación del estudiante en diferentes áreas de su vida, incluyendo la universidad y la cultura, ya que favoreció tanto el afrontamiento como la profundización de las complejidades de la experiencia de internacionalización y la multiculturalidad.

Los alcances del estudio radican en un primer acercamiento al estudio del fenómeno de CCI. Aún cuando se evidenció que los estudiantes reportaron experimentar dificultades propias de éste, al finalizar el estudio se logró conducir al grupo experimental hacia un autoconocimiento que permitió facilitar su proceso de readaptación.

Al encontrar un aumento en las variables de ansiedad, depresión y balance emocional, fue posible determinar que el tiempo es un factor importante en el proceso de CCI. Por tanto, se considera conveniente continuar evaluando a los participantes a fin de identificar si el tiempo realmente es una variable que influye en su proceso de readaptación. De esta manera, se contrastaría el intervalo de tiempo en que los estudiantes con *más de seis meses* de haber regresado, logran llegar a la integración, en comparación con aquellos que tienen *menos de seis meses*.

Por otro lado, dado que se reportaron dificultades de ajuste en el área familiar, sería importante profundizar en cómo ésta representa un rol importante en el proceso del CCI de los estudiantes, es decir, en qué grado influye la comprensión familiar o bien, la falta de ésta en los niveles de ansiedad, ya que posiblemente esto se deba a la discrepancia entre la ideología familiar y aquella del alumno. Una posible recomendación a lo anterior, sería la inclusión familiar por medio de

la sensibilización del CCI y efectos que éste conlleva.

Los hallazgos sugieren la posibilidad de la replicación del estudio en distintos ámbitos tales como el personal, educativo y organizacional, pues el resultado de la interacción cultural, tanto fuera como dentro de su país, conllevan determinados aprendizajes y habilidades interculturales útiles en diferentes contextos de la persona. Partiendo de esta línea, podrían surgir posibles estudios en los que se evalúe la interacción cultural tanto del mercado global como educativo, los cuales se determinarán de acuerdo a la cultura del país, es decir, la diferencia del patrón de comportamiento radicará en función de la cultura individualista o colectivista del país.

A lo largo de la intervención surgieron distintas limitaciones que pudieron influir en los resultados previamente mencionados. Una de ellas fue que al comienzo de la intervención fue necesario descartar a un participante dado que no asistió al 80% de las sesiones y por ende, se eliminó a un participante del grupo control para lograr equilibrar las muestras. Además, algunos estudiantes no se presentaron a la primera sesión de la intervención, factor que impidió tanto la aplicación de la preprueba como su inclusión en el grupo de estudio.

Por otro lado, la obtención de los datos cualitativos se vio limitada debido al incumplimiento de las actividades fuera del aula por parte de los alumnos, lo cual repercutió en el análisis de las mismas. Dado que el muestreo fue por conveniencia, en el caso del grupo control, se dificultó localizar a los participantes al momento de la aplicación de la batería de pre/pospruebas, lo que repercutió en el tiempo disponible para la corrida de resultados.

Asimismo, existieron sesgos en el estudio referentes a la obtención y análisis de los resultados cuantitativos y cualitativos que pudieron impactar en los resultados del estudio. Lo anterior incluye la honestidad con la que el alumno respondió la batería de pre/pospruebas, errores de dedo en la captura y la falta de homogeneidad de características de los grupos. Este último hace referencia a la muestra

de ambos grupos, pues no fue equitativa tanto en el periodo de tiempo de haber retornao como en el género, lo que probablemente comprometieron los resultados de la investigación.

Otro factor importante a considerar acerca de la encuesta de evaluación de la intervención, es que fue aplicada una semana después de concluir la misma, por tanto, es importante tomar en cuenta que los alumnos posiblemente respondieron de manera subjetiva y pudieron olvidar detalles de cada sesión, así como la manera en la que se expuso el tema y/o actividades fuera del aula.

Una futura práctica relacionada con la investigación refiere al estudio de la comparación del tiempo requerido del grupo control y experimental para superar las fases del CCI. Otra sugiere la evaluación de la posibilidad de brindar un taller específico a los estudiantes que tienen menos de seis meses de haber regresado y otro a los que tienen más de seis.

Con el fin de conocer otros factores que podrían facilitar la readaptación del alumno, se recomienda indagar sobre el concepto de aprendizaje reflexivo pues brinda al estudiante la capacidad de modificar su estilo de aprendizaje al introducirse en un nuevo espacio y no ciclarse en un solo tipo de aprendizaje (comunicación personal, 24 de marzo de 2014).

Por último, sería importante que la encuesta realizada para conocer la opinión de los estudiantes se aplicara al término de cada sesión y sus respectivas actividades fuera del aula, esto con la finalidad de eliminar el sesgo de la respuesta subjetiva de los alumnos y así conseguir una retroalimentación óptima.

En conclusión, el diplomado de CI que ofrece la UDEM es el único a nivel nacional y de los pocos a nivel internacional que promueven y facilitan la readaptación del alumno al país. Universidades internacionales como Ball State University, George Washington University, University of North Carolina y Marquette University ofrecen talleres, seminarios y/o programas de readaptación, sin embargo, ninguno de ellos maneja la profundidad y seguimiento del fenómeno de CCI en sus intervenciones, además de

que no se encontraron evidencias de la eficacia y eficiencia de dichos programas, a diferencia del taller creado para el módulo I de CI III de la UDEM.

Referencias

Arouca, R. (2013). *A qualitative study of returning study abroad students: the critical role of reentry support programs* (Doctoral Dissertation). Recuperado de <http://scholarworks.umt.edu/>

Bergman, R., Langley, A., McCracken, J. & Piacentini, J. (2004). Impairment in childhood anxiety disorders: Preliminary examination of the Child Anxiety Impact Scale—Parent Version. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 14, 105-114. doi:10.1089/104454604773840544

Carballeira, A. & Marrero, R. (2010). El papel del optimismo y del apoyo social en el bienestar subjetivo. *Salud Mental*, 33(1). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000100005

Chico, E. & Ferrando, P.J. (2008). Variables cognitivas y afectivas como predictoras de satisfacción en la vida. *Psicothema*, 20, 408-412.

Cohen, D. (2003). Re-entry cultura shock in french students returning from Great Britain (Masters Thesis). Recuperado de http://www.dialogin.com/fileadmin/Files/User_uploads/re-entry_culture-shock.pdf

Davis, E., Razmovs, V. & Socha, D. (2003). When Conflict Helps Learning. American Society of Engineering Education. Extrido de, <http://www.urbansim.org/pub/Research/ResearchPapers/When%20Conflict%20Helps%20Learning%20final%20submission.pdf>

Espineli, L. (2004). *Reverse Culture Shock and the Reentry Transition*. Urbana For God's Global Mission. Recuperado de <https://urbana.org/go-and-do/missional-life/reverse-culture-shock>

Groters, R. (2013). *Meeting the predeparture and reentry needs of ONY spanish study abroad students* (Bachelor Thesis). Recuperado de http://digitalcommons.olivet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=honr_proj

Universia España. (2012, Octubre). ¿Por qué debo viajar de Erasmus? *Universia*. Recuperado de <http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2012/10/25/976963/que-debo-viajar-erasmus.html>

Kolb, D.A. & Passarelli, A.M. (2012). Using Experiential Theory to Promote Student Learning and Development in Programs of Education Abroad. Retrieved from <http://learningfromexperience.com/media/2012/02/using-experiential-learning-theory-to-promote-student-learning-and-development-in-programs-of-education-abroad.pdf>

Levy, D. (2000). The Shock of the Strange, The Shock of the Familiar: Learning from Study Abroad. *Journal of the National Collegiate Honors Council*. Paper 204. Recuperado de <http://digital-commons.unl.edu/nchcjourn/204>

Sipes, A. (2012). *Reconstructing identity: sociocultural and psychological factors affecting U.S. college students' reentry adjustment after studying abroad in Africa* (Masters Thesis). Recuperado de https://etd.ohiolink.edu/ap/0?0:APPLICATION_PROCESS%3DDOWNLOAD_ETD_SUB_DOC_ACNUM:::F1501_ID:bgsu1340016745%2Cinlin

Webb, M.A. (2013). *Creating a Study Abroad Re-entry Program at Ball State University*. (Master's Thesis). Available from CardinalScholar.

Monh, T. (2009, Marzo). The long trip home. *The New York Times*. Recuperado de http://www.nytimes.com/2009/03/10/business/10home.html?_r=2&scp=1&sq=itineraries&st=cse&

Hernández, M. (2004). *Los conflictos en el aula*. Extraído de, <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=398>

Johnson, D. & Johnson, R. (2009). Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict. *Educational Researcher*, 38 (1), 37-51.

Kaufman, E. (2013, April). *Re-Entry Programming: Purpose, practices and recommendations for supporting WPI students following travel abroad*. Recuperado de http://www.wpi.edu/Pubs/E-project/Available/E-project-042413-112430/unrestricted/EMKaufman_ReEntry_MQP.pdf

Vecina, M. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1). Recuperado de <http://www.papelesdepsicologo.es/vernumero.asp?id=1280>

Von Eije, J. (2013). *El impacto de la identidad cultural en el choque cultural inverso: investigación sobre la adaptación, la identidad cultural y el choque cultural inverso experimentado por médicos y estudiantes de medicina en prácticas en zonas tropicales* (Tesis magistral). Recuperado de <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/281819>

La estrategia de internacionalización en las universidades públicas estatales ante los rankings internacionales y las políticas nacionales de educación¹

MARTÍN P. PANTOJA AGUILAR¹

Resumen

Dado el auge y el alto impacto que en las últimas décadas han tenido los *rankings* internacionales por una parte, y las políticas y programas federales para la educación del nivel superior en México por otra, las universidades públicas estatales se han visto obligadas a seguir tendencias y cumplir con indicadores académicos que les valide ante la sociedad y les garantice el acceso a fondos. Buscando aprovechar esta coyuntura para dirigir los esfuerzos de dichas instituciones hacia la consolidación de la calidad académica, se realizó un análisis de los indicadores utilizados por los principales *rankings* internacionales y por las diversas instancias gubernamentales y de asociaciones de universidades. A partir de ello se generó una propuesta de indicadores internacionales y nacionales de calidad académica aplicables a las universidades públicas estatales. Estas propuestas de indicadores de calidad académica sirvieron como base para la definición de una propuesta de acciones para la estrategia de internacionalización. En el ámbito de influencia de la oficina internacional se definieron las diversas acciones que pueden ser incorporadas a su plan de actividades. Con el correcto desempeño de las mismas, la oficina internacional puede realizar su contribución al logro de la calidad académica de excelencia de la institución.

Palabras clave: Calidad, educación, internacional, indicadores, universidades, México

¹ Profesor del Departamento de Gestión y Dirección de Empresas de la Universidad de Guanajuato, Exdirector de Relaciones Internacionales y Exsecretario Administrativo. Master of Business Administration, Southern Oregon University (EU) y Maestro en Administración, Universidad de Shiga (Japón). Presidente AMPEI 2002-2004. Contacto: pantojam@ugto.mx

Abstract

Due to the boom and high impact of international rankings and federal policies and programs for higher education in Mexico in recent decades, the public state universities have been forced to follow trends and meet academic indicators to validate them before society and ensure access to funding. To take advantage of this moment and direct efforts of such institutions towards consolidation of academic quality, an analysis of the indicators used by major international rankings and various government agencies and university associations took place. A proposal of academic international and national quality indicators applicable to public state universities was developed. These proposed indicators of academic quality served as the basis for the definition of a proposal of actions for the internationalization strategy. In the area of influence of the international office the various actions were defined to be incorporated into its activity plan. Based on the proper performance, the international office can make its contribution to the achievement of academic quality of excellence for the institution.

Keywords: Quality, education, international, indicators, universities, Mexico.

Introducción

En la última década se ha experimentado un importante crecimiento en la matrícula de las Instituciones de Educación Superior de los países de Latinoamérica, incluido México. Según Bellei (2013) este crecimiento responde a una clara tendencia mundial por asegurar educación para todos de manera equitativa y buscar que la educación sea de calidad. Esta tendencia fue declarada primero en los acuerdos de la Declaración Mundial de la Educación para Todos en Jomtiem, Tailandia; y posteriormente se refuerza en los seis objetivos de educación comprometidos por la Declaración de Dakar, Senegal en el año 2000 (Bellei: 2013). Por su parte, la educación de nivel internacional y su contribución a la calidad que las universidades públicas mexicanas (UPES) están tratando de consolidar se reafirma por lo emitido por el Gobierno Federal (2013) en el Plan Nacional de Desarrollo

2013-2018 al establecer que “el Sistema Educativo Mexicano debe fortalecerse para estar a la altura de las necesidades que un mundo globalizado demanda” (p.16). Por ello, la estrategia de internacionalización de dichas universidades debe estar alineada con las estrategias de calidad educativa que se han establecido. La principal estrategia de calidad relacionada con la educación internacional se establece por el Gobierno Federal (2013) en la estrategia 2.3 sobre los mecanismos para el aseguramiento de la calidad de los programas e IES en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 al establecer la línea de acción 2.3.8. “Apoyar nuevos modelos de cooperación académica para la internacionalización de la educación” (objetivo 2), por lo que la estrategia de internacionalización debe ser una variable importante en la estrategia de calidad educativa de las instituciones.

Para poder medir y evaluar la calidad se necesitan indicadores que reflejen de manera objetiva el grado de calidad que la educación superior tiene y “la respuesta ha sido la implementación de políticas e instrumentos de mayor rigor y sofisticación para el aseguramiento de la calidad, la transparencia y la rendición de cuentas” (Gacel: 2013, p.6). Uno de esos instrumentos son los rankings internacionales de universidades y Rodríguez (Citado por Márquez: 2010) comenta que la competencia entre universidades históricamente no es suceso novedoso. Lo relativo a la publicación de resultados en rankings donde se comparan a las instituciones y sus programas si es algo relativamente nuevo que surgió en la década de los ochenta. Según Martínez Rizo (2011) el origen de la clasificación y comparación de universidades surgió en 1888 en Estados Unidos con la idea de clasificar instituciones con base a su calidad y se comenzó en la primera parte del siglo XX a colectar opiniones de expertos para integrar lo que sería el primer ranking. Agrega Márquez (2010) que “las primeras experiencias se delimitaron a comparaciones nacionales. Estados Unidos e Inglaterra fueron los países pioneros pues, de manera casi simultánea, iniciaron este tipo de prácticas (*idem*). Los rankings nacionales proliferaron rápidamente, lo cual, sin duda, influyó para que se die-

ra un siguiente paso: la elaboración de *rankings* internacionales” (p. 148). Más tarde en 2011, resalta Martínez Rizo con base en el resultado de su estudio sobre rankings que las “serias deficiencias metodológicas que tienen los hacen sumamente inapropiados como herramientas para evaluar de manera confiable la calidad global de las instituciones a las que se refieren” (p. 95). Gacel (2013) describe dichas deficiencias como la falta de consenso en el concepto de calidad (incompleto y parcial), la utilización de un solo modelo de universidad, y las inherentes al procedimiento de cálculo y los indicadores mismos. Sin embargo, en México como en muchos países del mundo los *rankings* y sus deficiencias siguen siendo aplicados como herramientas de detección de la calidad en las IES. Muchos de esos indicadores son utilizados por los sistemas nacionales de evaluación para elaborar sus criterios, y también por los gobiernos de los países al elaborar políticas federales que incluyen el otorgamiento de recursos con base en el desempeño de dichos indicadores.

Por otro lado, las políticas federales en México han establecido una serie de indicadores académicos a través de los diversos programas federales de apoyo a la educación superior que han guiado en lo particular a las UPES en la definición de su propio concepto de calidad académica pero con estricto apego a los lineamientos emitidos. Estos programas federales en conjunto con las políticas internas de las propias UPES han garantizado al gobierno el sometimiento de la institución y su crecimiento y desarrollo en concordancia con las políticas de educación definidas para el país. Silva (2013) hace la aclaración estableciendo que dichas “políticas son de dos tipos: las generadas por la propia institución –en este caso la universidad– y las que se derivan del nuevo entorno de políticas públicas de la educación superior, que suponen una suerte de esfuerzos de “adaptación incremental” de las universidades a las exigencias y reglas contendidas en dichas políticas, expresadas empíricamente en los diversos programas federales que involucran recursos extraordinarios, reconocimientos o prestigios a las propias universidades, a los grupos académicos

(cuerpos académicos) o a los individuos (profesorado y estudiantes)” (p. 87).

La existencia de *rankings* internacionales de universidades y las políticas federales atadas a programas de apoyo han generado una competencia constante entre las instituciones. Pero esta competencia no debe ser vista como una lucha por imagen y recursos exclusivamente, se debe entender como parte de la estrategia institucional que permita alcanzar la calidad académica deseada utilizando la estrategia de internacionalización como un arma poderosa que permita a las UPES obtener los indicadores de calidad académica que le permitan proporcionar servicios educativos de clase mundial. Se requiere en el ámbito de las universidades que la estrategia de internacionalización se alinee con la misión y la visión y que se integre a las demás estrategias institucionales que buscan la calidad académica.

Los principales rankings internacionales de universidades

Según Webster (Citado por Martínez Rizo: 2011) un *ranking* es una lista ordenada mediante un conjunto de criterios que miden la calidad académica y que ubican en una lista a las mejores IES o departamentos de cierta área de estudio con un orden numérico que les otorga un lugar (o *Rank*). Existen hoy en día una gran variedad de *rankings* a lo largo del mundo. Cada uno de ellos mide de manera diferente la calidad académica a través de indicadores previamente elegidos por sus creadores. Los resultados en un determinado *ranking* para una IES pueden ser muy diferentes en otro *ranking*. Este fenómeno se produce porque cada *ranking* tiene objetivos, metodologías y contextos diferentes. Por esta y otras razones, “las mediciones o *rankings* (en inglés) son motivo de debate en los claustros universitarios debido a las metodologías, que al parecer de algunos, no toman en cuenta las diferencias existentes entre las universidades del mundo. No obstante, estas clasificaciones se han convertido en una herramienta adecuada que utilizan las universidades para aumentar la visibilidad y la com-

petitividad" (Mattar, González & Salgado: 2013, p. 3400). Orozco (2010) considera que "cada vez más, las universidades se preguntan sobre la legitimidad y realismo de los esfuerzos realizados para alinearse en el marco de las exigencias de los *rankings* internacionales" (p. 27). Como respuesta a ello, menciona Martínez Rizo (2011) que han surgido *rankings* que en lugar de un ordenamiento global simple realizan un análisis más detallado y no asignan lugares individuales sino que establecen grupos de desempeño (alto, medio o bajo) y con ello se eliminan algunas de las inconsistencias de los *ranking* individuales en los que las posiciones cambian mucho de un año a otro. Al final de cuentas, señala Khem (2014) que si miramos a la historia de los *rankings* podemos observar que éstos comenzaron precisamente como un ejercicio académico enfocándose a disciplinas o unidades más que a lo global. Por lo que Gacel (2013) señala que es necesario contar con alternativas como el *ranking* SCImago que emplea una técnica multiranking.

Existen diversos autores sobre el tema que mencionan una limitada variedad de *rankings* como los más reconocidos a nivel internacional. Aunque algunos coinciden de manera recurrente en tres de ellos, otros agregan algunos otros *rankings* que han sido significativos en su contexto. Los tres principales *rankings* internacionales más mencionados como reconocidos en el mundo son el Academic Ranking of World Universities (ARWU) ó Ranking de Shanghai elaborado por la Universidad Jia Tong de China, el World University Ranking del Times Higher Education Suplement (THE) de Inglaterra y el Ranking Mundial de Universidades en la Web (Webometrics) del Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España. En esta clasificación son coincidentes Pusser & Marginson (2013), Martínez Rizo (2011), Rodríguez (2006), Mattar et al. (2013), Gacel (2013), Ilera, Fernández, Suárez & Vilar (2013) y Jeremić et al. (2013). Para Martínez Rizo (2011) y Pusser & Marginson (2013) el CHE University Ranking emitido por el Center for Higher Education Development de Alemania es un

importante punto de referencia ya que es un *ranking* que considera una evaluación por medio de indicadores enfocados a las disciplinas o unidades y no globalmente a las instituciones. Se basa en un análisis multifuncional de las IES y no otorga un rango como institución única sino que establece tres grupos de clasificación para evitar confusiones por lecturas de indicadores muy cercanos entre IES.

Los tres principales *rankings* mundiales citados utilizan principalmente la información generada por Thomson Reuters, SCImago, Premios Nobel; Medallas de Campo (Unión Internacional de Matemáticas), Majestic SEO, ahrefs; Google, Google Scholar, Ministerios de Educación; Asociaciones de Universidades, Conferencias de Rectores y la producida por las mismas instituciones evaluadas. Habiendo analizado las deficiencias de una metodología global, multidimensional, de muchos de los *rankings*, Martínez Rizo (2011) concluye diciendo que "ninguna metodología podrá valorar bien en una sola dimensión instituciones cuya calidad, en sentido global, es eminentemente multidimensional. Más factible será evaluar unidades, funciones o aspectos de una universidad cuya calidad se pueda definir razonablemente como unidimensional" (p. 96). Esto es congruente con la filosofía que el ARWU muestra en su página web al mencionar que ha realizado ya dos proyectos en 2007 y 2009 para hacer análisis por campos, e incluso ha iniciado un nuevo proyecto para que las instituciones puedan ser comparadas por una serie de indicadores de manera separada.

Es indudable que las IES reconocen las deficiencias de los *rankings* mencionadas, pero también reconocen que son las reglas del juego actuales y que si desean acceder a recursos o posicionar su imagen en la arena nacional e internacional tienen que lograr un buen desempeño en dichos indicadores.

Una propuesta de indicadores de calidad académica para las UPES

El presente estudio fue elaborado colectando información de los sitios web de los organismos con en-

foque académico y organismos de gobierno que utilizan indicadores académicos para evaluar la calidad de las UPES. A partir de ello, se determinaron cuáles son los indicadores unidimensionales de la calidad de la educación que puedan servir para hacer evaluaciones de un aspecto, programa, área o unidad académica. Si bien, existen diversos programas o centros que realizan evaluación de la calidad de la educación superior se reconoce que los organismos seleccionados, de una u otra forma, inciden en los demás programas o centros existentes ya que utilizan indicadores similares. En primer término, se analizaron los indicadores aca-

démicos utilizados en los *rankings* internacionales de universidades más reconocidos y que fueron definidos en la sección anterior, a saber: El Academic Ranking of World Universities (ARWU), el Times Higher Education Ranking (THE), el Ranking Mundial de Universidades en la Web (Webometrics) y Center for Higher Education Ranking (CHE). Del análisis detallado de la metodología de cada uno de ellos surge la tabla 1 que contiene los indicadores internacionales de calidad académica que son utilizados por cada organismo en su evaluación.

Tabla 1. Indicadores internacionales de calidad académica de los principales rankings.

ARWU	THE
• Número de egresados que obtienen un premio nobel o medallas	• Total de estudiantes / total de académicos
• Número de académicos que obtienen un premio nobel o medallas de campo (matemáticas)	• Número de grados de doctor / número de grados de licenciatura
• Número de investigadores con el más alto nivel de citas	• Número de grados de doctor / total de académicos
• Número de artículos publicados en revistas de naturales y ciencia (últimos 5 años)	• Encuesta de reputación sobre enseñanza
• Número de artículos indexados en el Science Citation Index-Expanded (SCIE) y el Social Science Citation Index (SSCI) (año inmediato anterior)	• Ingreso institucional / total de académicos
• Rendimiento per cápita: Promedio ponderado de los cinco indicadores anteriores entre el número de profesores de tiempo completo (PTC)	• Número publicaciones indexadas / total de académicos
	• Ingreso para la investigación / total de académicos
	• Encuesta de reputación entre pares
	• Número de citas en los últimos cinco años
	• Ingreso proveniente de la industria / total de académicos
	• Académicos extranjeros / académicos locales
	• Publicaciones en coautoría internacional / nacionales
	• Estudiantes internacionales / estudiantes nacionales
Calidad académica: Indicadores internacionales	
Webometrics	CHE
• Número de vínculos recibidos / número de dominios distintos	• Promedio de citas por artículo
• Número páginas web alojadas en el dominio principal	• Grados de doctor por año
• Número total de ficheros ricos (pdf, doc, ppt) publicados en sitios web (cinco años)	• Publicaciones internacionales
• Número de artículos comprendidos entre el 19% más citados de sus respectivas disciplinas	• Invenciones por académico
	• Publicaciones por académico
	• Opinión de pares s/reputación
	• Financiamiento externo/académico
	• Currícula internacional
	• Movilidad internacional
	• Profesores extranjeros
	• Cursos en idiomas extranjeros
	• Estudiantes internacionales / nacionales
	• Profesores locales en cursos en el extranjero
	• Tasa de cobertura de demanda

Fuente: Elaboración propia.

En el ARWU se observa que la mayoría de sus indicadores están orientados a la máxima excelencia que una IES puede alcanzar sobre todo en el área de investigación. Utiliza información validada por organismos o servidores electrónicos de alto prestigio internacio-

nal en el ámbito de la investigación en el mundo: Premios Nobel, la Unión Internacional de Matemáticas y Thomson Reuters (Web of Science & Highly Cited Research). Muestra una concentración muy fuerte en reconocer a las IES cuyos académicos han logrado ubi-

carse en el percentil más alto de resultados e impacto de calidad académica, y por tanto el más reducido y selecto a nivel mundial. Esto es lo que ARWU denomina una universidad de clase mundial.

Con respecto al THE se puede observar una mayor amplitud al considerar aspectos relacionados con la solidez de las instituciones evaluadas en el desarrollo de la docencia en conjunto con la investigación. Coincide con ARWU al utilizar como su principal fuente de información el conocido servidor Thomson Reuters, incluyendo su instrumentos Highly Cited Research & Web of Science, pero adiciona como un importante indicador la encuesta de opinión que el propio Thomson Reuters elabora específicamente para THE sobre la enseñanza y la investigación de las instituciones evaluadas. Utiliza indicadores de rendimiento académico de profesores y su beneficio a los alumnos haciendo énfasis en el nivel de doctorado. Así mismo, incorpora indicadores de financiamiento como un reflejo de la capacidad y prestigio de la IES y su capacidad de mejora continua. Finalmente incorpora la dimensión internacional respecto a estudiantes y profesores en la producción de trabajos de impacto internacional. Aunque incorpora el elemento de opinión sobre su calidad lo circunscribe a los pares o a agentes selectos de un entorno reducido.

El ranking Webometrics propone una muy distinta forma de medir los indicadores de calidad académica mediante el uso de la página web de la IES. También centra su atención en el desempeño de la docencia y la investigación, pero adiciona el elemento de contacto con el entorno de la universidad de manera más directa ya que parte del supuesto de que las consultas a las páginas web de una IES son el resultado del trabajo académico de calidad y de la reputación ganada por la IES con base en sus productos y servicios de calidad. Al igual que otros rankings utiliza también los indicadores referentes a citas de publicaciones pero obtiene éstos de manera electrónica a través de los servidores en línea: MajesticSEO, Google, Google Scholar & SCImago.

Por último, se analizó el *ranking* denominado CHE de Alemania. Su propósito original es el de proveer indicadores académicos, y algunos administrativos, a la sociedad en general y a los futuros estudiantes en lo particular para orientar las decisiones de formación con base en la calidad de las instituciones analizadas. Este *ranking* desarrolló una gama de indicadores que incluyen la docencia, y los servicios académicos y de infraestructura a estudiantes incluyendo una gran diversidad de aspectos en las encuestas de opinión. Incorpora también a los egresados y su opinión sobre los servicios educacionales aplicados al mercado, así como las características y productos de la planta académica. Cuenta con una dimensión internacional con un fuerte enfoque a la docencia pero incluye varios aspectos de investigación. Pero a diferencia de los tres anteriores *rankings*, ubica los resultados de cada indicador a nivel muy detallado para poder hacer consultas sobre diferentes programas, departamentos, escuelas o áreas de las IES. El CHE no confía en la evaluación única sumatoria de todos los indicadores para determinar cuál institución es la mejor de todas, o incluso cuál es mejor que otra a nivel global; sino que concuerda con el enfoque que señala Martínez Rizo (2011) al considerar que el análisis de indicadores de calidad académica debe realizarse de manera segregada y multidimensional. Otra característica importante es que agrupa los resultados multidimensionales en grupos de calidad sin establecer un orden dentro de ellos. De tal manera que las IES solamente son reconocidas por niveles, sin menor detalle que la denominación de: grupo alto, grupo mediano y grupo bajo. Si bien este es un *ranking* que incluye solamente universidades alemanas, se considera un muy buen modelo para desarrollar un *ranking* internacional que considere las fortalezas y debilidades de las IES de manera separada ya que no existe una sola IES que sea la mejor en todo.

En la tabla 2 se realizó un resumen de los principales indicadores nacionales de calidad académica utilizados por los organismos de gobierno y por asociaciones de universidades en México. Debido a

su impacto e influencia en las decisiones principales de las UPES los documentos analizados fueron: Las reglas de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (incluye el Programa para el Mejoramiento del Profesorado -PROMEP) y los Indicadores de Capacidad y Competitividad Académica del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI); ambos a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). También los requisitos aplicables a las IES mexicanas para su ingreso a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y “la fórmula CUPIA”, elaborada por el Consejo de Universidades Públicas e

Instituciones Afines (CUPIA) de la ANUIES, la cual es usada para la asignación de subsidio federal adicional a las UPES participantes (Mendoza: 2013).

Aunque existen otros organismos o programas que pudieran ser incluidos en este estudio, se consideró que en la mayoría de ellos (CONACYT por ejemplo) sus indicadores de evaluación se repiten en los indicadores incluidos por los organismos seleccionados. Los resultados del análisis de indicadores de los programas seleccionados fueron agrupados con base en los ámbitos de correspondencia de los propios indicadores, esto es, de impacto o aplicación generada en alumnos, profesores, programas educativos, productos y entorno.

Tabla 2. Indicadores nacionales de calidad académica por ámbito de correspondencia.

Calidad académica: Indicadores internacionales	
Profesores:	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel posgrado preferentemente doctorado • Cuerpos académicos consolidados • Líneas de generación y aplicación del conocimiento • Dedicación a la docencia • Formación de doctores • Perfil deseable PROMEP • Pertenencia al SNI • Participaciones académicas externas • Evidencias de vida colegiada • Colaboración con colegas nacionales e internacionales • Porcentaje de PTC en la institución • Impartición de tutorías
Estudiantes:	<ul style="list-style-type: none"> • Matrícula licenciatura en programas de calidad • Matrícula posgrado en PNPC • Estudiantes de nuevo ingreso • Eficiencia terminal • Tasa de retención • Tasa de titulación • Índice de satisfacción de estudiantes • Estudiantes que reciben tutorías • Auditoría externa de matrícula
Programas educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Creación y actualización • Acreditación por organismos reconocidos por la COPAES • Evaluación por pares en CIEES • Ingreso y permanencia en el PNPC
Entorno	<ul style="list-style-type: none"> • Eventos de divulgación y difusión • Eventos de vinculación • Índice de satisfacción de empleadores • Auditoría externa de estados financieros • Transparencia y rendición de cuentas
Productos:	<ul style="list-style-type: none"> • Publicaciones diversas • Propiedad intelectual • Transparencia tecnológica • Innovaciones y patentes • Organización de eventos académicos

Fuente: Elaboración propia.

Los indicadores utilizados por estos organismos consideran muchos de los aspectos incluidos en los *rankings* internacionales de universidades, pero se reconoce que su nivel de exigencia en varios indicadores es menor al requerido en los *rankings*. Los indicadores muestran una fuerte concentración en el fortalecimiento del nivel educativo de doctorado y de la investigación y sus productos. Basan su desarrollo

en la formación de cuerpos académicos de investigación con metas claras a lograr en el contexto de los programas nacionales de calidad, sobre todo en el posgrado. Todos los indicadores tienen una fuerte conexión con la consecución de fondos adicionales para las UPES que participen en los programas diversos. Los indicadores han sido elaborados con base en la información de los mismos medios que utilizan los

rankings internacionales de universidades, pero están abiertos a reconocer opciones de publicaciones y citas de menor rigurosidad en el arbitraje. También se aprecia una fuerte concentración en las labores del docente y su mejora pero buscando al conexión con los productos de la investigación. En ambos casos se incluyen aspectos de la dimensión internacional.

La propuesta de indicadores tuvo como enfoque principal la opinión coincidente de Martínez Rizo (2011) y Gacel (2013) sobre la necesidad de buscar un enfoque de los rankings nacionales e internacionales hacia aspectos multidimensionales y no globales; y atendiendo a lo manifestado por López (2013) cuando señala que “a partir de una elaboración de este tipo se llega a la conclusión de que las instituciones de educación superior en México, al revisar sus políticas para mejoramiento de la calidad y, por ende, su posición en los rankings, tendrían que hacerlo desde la perspectiva de un multi-ranking, ya que de esta forma sería mayor el número de variables e indicadores a tomar en cuenta en la evaluación tanto en el contexto nacional como internacional” (p. 59).

Propuesta de acciones para la estrategia de internacionalización de las UPES

Dado que los rankings internacionales de universidades y las políticas federales en México ejercen una gran influencia en el corazón ideológico y el destino de las UPES, es importante elaborar una estrategia de internacionalización alineada con la estrategia global institucional que logre consolidar la calidad académica. Las UPES podrán definir su propio corazón ideológico pero no pueden estar ajenas a las demandas del entorno y sobre todo a las demandas sociales y de gobierno que han sido reflejadas en los instrumentos y políticas impuestas. A pesar de las deficiencias en las metodologías de los rankings internacionales, o en las propias políticas federales, se reconoce que las UPES tienen que adaptarse a estas exigencias si desean acceder a recursos y gozar de reconocimiento social. El reto es no sucumbir ante dichas exigencias como un mandato limitativo que define el único concep-

to de calidad académica de las UPES, sino que debe emplearse como la plataforma mínima de desempeño a la cual hay que hacerle las adecuaciones pertinentes en razón de la misión y visión que cada institución y su comunidad deseen otorgarse. Ante ello, la estrategia de internacionalización de las UPES debe adaptarse y adquirir una visión integradora en los esfuerzos de las funciones sustantivas hacia la calidad académica. Su diseño e implementación debe realizarse acorde con la estrategia institucional, y detectar en su ámbito de influencia cuáles acciones específicas puede aportar para el logro de la misma. Es necesario conceptualizar la estrategia de internacionalización en las UPES más allá del simple establecimiento de oficinas internacionales, de programas de intercambio limitados o de proyectos y acciones aisladas que, si bien aportan valor a la estrategia institucional, no potencializan su impacto en la calidad académica de las funciones sustantivas. Por lo que las UPES requieren contar con una estrategia de internacionalización que se convierta en elemento central del modelo educativo, de la calidad de la investigación y del involucramiento con el entorno local y global de la institución.

Con base en la propuesta de indicadores nacionales e internacionales de calidad académica determinados en la sección anterior es que se presenta a continuación una propuesta de acción para la estrategia de internacionalización aplicable en las UPES. Esta propuesta puede integrarse al plan de acción de las oficinas internacionales con el objetivo de coadyuvar en los esfuerzos institucionales por mantener la calidad académica, el prestigio social y el acceso a los recursos financieros. Sin olvidar que el propio contexto de cada UPE y su corazón ideológico deberán complementar las acciones necesarias para la estrategia de internacionalización. Existen otras actividades de las oficinas internacionales que se consideran de gran valor para la institución pero que no impactan de manera directa a los indicadores mencionados en los rankings o en las políticas federales, por ello no se incluyen en la presente propuesta, sin embargo, dichas actividades deberán ser incluidas en el plan de la

oficina internacional. Así mismo, se listan las acciones que se consideran son parte del ámbito de delegación de la oficina internacional por lo que otras acciones derivadas de los indicadores académicos deberán ser desarrolladas por las demás áreas académico administrativas de la institución para contribuir al logro del total de los indicadores de calidad académica.

Las acciones descritas a continuación deberán ser interpretadas como la aportación de la estrategia de internacionalización a los estándares ideales de impacto académico en la institución que garanticen el camino de las UPES hacia la utopía, pero con un toque de realismo. Se reconoce que las mismas estarán enmarcadas por las posibilidades actuales y futuras de cada institución.

Las acciones se agrupan en seis dimensiones determinadas por el ámbito en el que deberán ejecutarse, medirse o apoyar su desarrollo:

1. Ámbito de los estudiantes

1.1 Elegir a los estudiantes con mayor potencial para incorporarlos a proyectos de investigación de excelencia con alumnos y profesores internacionales.

1.2 Realizar una encuesta de reputación de la institución entre los alumnos internacionales egresados, actuales y potenciales que permita concretar acciones de mejora para la atracción de un mayor número de estudiantes internacionales.

1.3 Establecer el programa de reclutamiento de estudiantes extranjeros de instituciones de reconocida calidad promocionando las áreas de fortaleza académica de la institución.

1.4 Fortalecer el programa de movilidad internacional de estudiantes con estancias en instituciones extranjeras reconocidas por los rankings internacionales incluyendo la detección de estudiantes con altas posibilidades y su preparación desde los períodos iniciales del programa educativo.

1.5 Establecer el programa de tutorías internacionales mediante el uso de las TICs con instituciones extranjeras de reconocida calidad.

2. Ámbito de los egresados

2.1 Establecer un programa de seguimiento y apoyo a egresados con alto potencial para la continuidad de los mismos en los proyectos de investigación de excelencia.

2.2 Establecer el programa de seguimiento a egresados internacionales para detectar posibilidades de educación continua, aportaciones y donativos, y futura cooperación académica internacional.

3. Ámbito de los profesores

3.1 Establecer un programa de premios nobel invitados a las áreas de fortaleza de la institución y la búsqueda de fondos internacionales para estancias cortas de asesoría y posible cooperación con los mismos.

3.2 Detección de los principales proyectos de investigación en la institución con posibilidades de alcanzar la calidad internacional para apoyar acciones específicas de colaboración con pares internacionales.

3.3 Establecer un fondo de apoyo para actividades de cooperación internacional de profesores que puedan desarrollar, o cuenten con, las características para realizar publicaciones en revistas arbitradas e indexadas reconocidas por los principales servidores de información utilizados por los rankings internacionales de universidades: Thomson Reuters, SCImago, Majestic SEO, ahrefs, entre otros.

3.4 Establecer el programa de apoyo a profesores de la institución para realizar publicaciones en co-autoría con colegas extranjeros.

3.5 Establecer el programa institucional de reconocimiento, social y económico, a los profesores con mayores publicaciones indexadas y número de citas.

3.6 Establecer el programa de difusión internacional y búsqueda de recursos en fondos internacionales que gestione la solicitud de recursos de proyectos específicos de corte internacional para profesores de la institución.

3.7 Establecer un fondo especial que apoye el programa de estancias de académicos de la institución en el extranjero privilegiando las estancias en instituciones reconocidas por los rankings internacionales.

3.8 Establecer el programa de apoyo para la preparación y acompañamiento de profesores de la

institución para obtener el grado de doctor en instituciones extranjeras reconocidas por los rankings internacionales.

3.9 Establecer un programa de apoyo para la impartición de cursos y la co-dirección de tesis por profesores de la institución con profesores de instituciones extranjeras reconocidas por su calidad académica.

3.10 Proporcionar el acompañamiento en la preparación y solicitud de participaciones de profesores en eventos de corte internacional para la presentación de trabajos académicos de calidad.

4. *Ámbito de los programas educativos*

4.1 Participar en el programa de actualización curricular de la institución para asegurar la integración de indicadores mínimos de contenido internacional y en diferentes idiomas.

4.2 Generar en los programas educativos de la institución el establecimiento del porcentaje mínimo de académicos extranjeros participantes estableciendo un fondo específico para ello.

4.3 Incluir en los programas educativos la obligatoriedad de prácticas en el extranjero y períodos mínimos de estancia en instituciones extranjeras.

4.4 Incluir en todos los programas educativos el requisito mínimo de manejo del idioma inglés y de otros idiomas.

4.5 Establecer el criterio mínimo de cursos que cada programa educativo deba impartir en inglés y otros idiomas.

4.6 Revisión y mejora del uso de las tecnologías de la comunicación y la información en los cursos de la institución mediante la cooperación con instituciones extranjeras en la impartición de los mismos.

4.7 Establecer el programa de acompañamiento para la acreditación internacional de los programas educativos con mayores posibilidades proporcionando los apoyos necesarios para el logro de la meta.

4.8 Apoyo a los programas de doctorado de la institución con las mayores posibilidades académicas de realizar alianzas con instituciones extranjeras para la impartición conjunta del programa, el desarrollo

de proyectos de investigación, direcciones de tesis y publicaciones internacionales.

4.9 Fomento a la creación y mantenimiento de grados conjuntos con instituciones extranjeras en los diferentes niveles educativos de la institución

5. *Ámbito de los productos académicos*

5.1 Establecer el programa internacional de promoción de los productos académicos de la institución para construir enlaces empresariales y generación de recursos.

5.2 Desarrollar la página web de la institución con un perfil internacional contando con un repositorio institucional de documentos que permita la consulta en diferentes idiomas.

5.3 Establecer un fondo especial de apoyo para las publicaciones académicas en idioma inglés y en coautoría internacional.

5.4 Establecer un fondo de apoyo y reconocimiento a las invenciones, patentes, transferencias tecnológicas o productos similares de la comunidad universitaria buscando fortalecerlas con la cooperación internacional de pares.

5.5 Instituir el reconocimiento a las publicaciones académicas internacionales de profesores de la institución con pares internacionales.

6. *Ámbito del entorno de la institución*

6.1 Establecer un programa permanente de entendimiento multicultural para lograr un clima escolar de ámbito internacional.

6.2 Establecer el programa de enlace profesional con empresas internacionales del entorno de la institución para lograr la inserción laboral de egresados de manera exitosa.

6.3 Establecer el programa de cooperación con embajadas y organismos de gobierno para recibir estudiantes internacionales de instituciones reconocidas por su calidad en los rankings internacionales para que sean incorporados a proyectos de excelencia en la docencia, investigación y extensión.

6.4 Establecer un programa institucional en el que se fomente y se acompañe el desarrollo de eventos académicos de corte internacional seleccionando las áreas de fortaleza de la institución.

6.5 Establecer un programa institucional de eventos de divulgación y difusión con dimensión internacional para atraer alumnos y profesores extranjeros.

6.6 Determinar las áreas de fortaleza académica de la institución para impulsar la creación de revistas de la institución que logren el reconocimiento internacional.

La propuesta de acciones para la estrategia de internacionalización representa una opción de marco ideal en el que se pueden generar las condiciones para que la comunidad académica logre la excelencia en la calidad académica. Excelencia entendida como el logro de los indicadores vigentes y comúnmente utilizados en la sociedad global y en el país. Pero se reconoce que el propio contexto de cada UPE y sus limitaciones actuales tanto académicas como administrativas definirán el nivel de profundidad en que habrán de instrumentarse dichas acciones. Aunque una institución no pueda abarcar la totalidad de las acciones que la lleven a alcanzar el nivel de excelencia de los indicadores, se recomienda hacer una primera selección para que pueda concentrar sus esfuerzos en ellas y avanzar en áreas que le permitan despegar posteriormente en las no seleccionadas. Al final cada acción emprendida formará parte de un logro mayor futuro ya que preparan el camino para el desarrollo posterior.

Conclusiones

En las últimas décadas la importancia e impacto de los rankings internacionales de universidades se han incrementado y a pesar de las diversas críticas sobre su metodología y enfoque hay que reconocer que sus resultados generan un significativo impacto en las IES del mundo. No solamente en la imagen social de las instituciones sino también en la consecución de recursos de financiamiento necesarios para su operación y desarrollo. Los indicadores utilizados por los rankings más reconocidos fueron propuestos en este trabajo

como los actuales indicadores internacionales de calidad académica para las IES del mundo. Aunado al impacto de los rankings, las UPES mexicanas han respondido al estímulo, y muchas veces a la imposición, de las políticas de calidad académica de los diferentes programas federales de gobierno que condicionan el otorgamiento de recursos financieros a los resultados de sus evaluaciones. Políticas de calidad académica impulsadas por el gobierno en programas como PROMEP y PIFI, aunadas a los requisitos de ingreso a la ANUIES y a los determinantes de la fórmula CUPIA forman el cuadro de indicadores nacionales de calidad académica actualmente aplicables a las UPES mexicanas.

La propuesta de acciones para la estrategia de internacionalización de las UPES fue elaborada con base en los indicadores internacionales y nacionales de calidad académica descritos anteriormente y proporcionan un marco de acción con el que las oficinas internacionales pueden dirigir sus esfuerzos para que la estrategia de internacionalización realice su aporte esperado a la calidad académica de la institución. Las UPES deberán tomar en cuenta su contexto y las posibilidades académicas y administrativas de llevar a cabo las diversas acciones propuestas y, quizás de manera selectiva, decidir cuáles podrían ser los primeros pasos para construir las bases de desarrollo que en un futuro mediato puedan lograr posicionarse en la arena internacional de los rankings de universidades y le generen mejores condiciones de acceso a los recursos federales e internacionales para su operación y desarrollo.

Referencias

ANUIES (25 febrero 2013). Estatuto de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República mexicana, A.C. Recuperado de: http://www.anuies.mx/media/docs/4_1_1_estatuto-anuies-2013.pdf

Bellei C. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. *Oficina regional de Educación para América Latina y el caribe OREALC / UNESCO Santiago*. Chile: Salesianos Impresores, S.A.

Gacel, J. (2013). Rankings globales: características, limitaciones y perspectivas. *Educación superior: gestión, innovación e internacionalización* (pp. 11-47). Universitat de València.

Gobierno Federal (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/>

Gobierno Federal (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569

Ilera, J. R., Fernández, L., Suárez, E., & Vilar, E. T. (2013). Evaluación de la accesibilidad de páginas web de universidades españolas y extranjeras incluidas en rankings universitarios internacionales. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(1), 004. DOI:<http://dx.doi.org/10.3989/redc.2013.1.913>

Kehm, B. M. (2014). Global University Rankings—Impacts and Unintended Side Effects. *European Journal of Education*, 49(1), 102-112. DOI: [10.1111/ejed.12064](https://doi.org/10.1111/ejed.12064)

Jeremić, V., Zornić, N., Jovanović-Milenković, M., Marković, A., & Radojčić, Z. (2013). Proportion of Collaborative Publications as an Ultimate Indicator of Leiden 2013 World Best Universities Rankings. *Management* (1820-0222), (68), 5-12. doi:10.7595/management.fon.2013.0020

López, S. (2013). La calidad de las universidades públicas estatales en México desde la perspectiva de un multi-ranking. *Revista de la Educación Superior*, XLII(166) 57-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60428972003>

Márquez, A. (2010). Estudio comparativo de universidades mexicanas (ECUM): otra mirada a la realidad universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 1(1), 148-156. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/31/comparativo>

Martínez Rizo, F. (2011). Los rankings de universidades: una visión crítica. *Revista de la Educación Superior*, XL(157), 77-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60420223004>

Mattar, S., González, M. & Salgado L. (2013). Análisis de las universidades colombianas de acuerdo con el ranking SCImago 2010-2012. *Revista MVZ [Medicina Veterinaria y Zootecnia]* 18(1). 3399 Recuperado de <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA346007460&v=2.1&u=ugto018&it=r&cp=GPS&sw=w&casid=934895a8f04bd09933605823d25f2444>

Mendoza, J. (2013) Fondo para Evaluar la Calidad de la Educación Superior de las Universidades Públicas Estatales (Corrida 2013 Fórmula CUPLA). Recuperado de www.amereiaf.mx/component/.../147-mtro-javier-mendoza-rojas.html

Orozco, L. E. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Junio-Septiembre, 24-36.

PIFI (2011). Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI). Impacto del programa. Evaluación interna 2011. Recuperado de: http://pifi.sep.gob.mx/resultados/docs/Impacto_PIFI_2002_2011.pdf

Pusser, B., & Marginson, S. (2013). University Rankings in Critical Perspective. *Journal Of Higher Education*, 84(4), 544-568.

Rodríguez, R. (2006). Rankings universitarios ¿Un oscuro objeto de deseo? Tercera y cuarta parte. Suplemento Campus del Diario Milenio. Recuperado de <http://robertorodriguezgomez.blogspot.mx/p/indice-cronologico.html>

Silva, A. A. (2013). Políticas, actores y decisiones en las universidades Públicas en México: un enfoque institucional. *Revista de la Educación Superior*, 42(165), 83-100.

Sitios Web

Academic Ranking of World Universities. Center for World-Class Universities at Shanghai Jiao Tong University. China. Recuperado de: <http://www.shanghairanking.com>

CHE University Ranking. Centre for Higher Education Development en colaboración con el diario DIE ZEIT. Alemania. Recuperado de: <http://www.che-ranking.de/cms/?getObject=615&getLang=en>

Programa para el Desarrollo Profesional Docente. SEP. Recuperado de: <http://dsa.sep.gob.mx/convocatorias.html>

Ranking Web de Universidades. Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigacio-

nes Científicas. España. Recuperado de: <http://www.webometrics.info/es>

THE World Universities Ranking. Times Higher Education Magazzine. Inglaterra. Recuperado de: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking>

SJR SCImago Journal & Country Rank. Powered by Scopus. Recuperado de: <http://www.scimagojr.com/>

El perfil internacional de los investigadores, ¿factor impulsor para una participación activa en proyectos de colaboración académica?

SCILIA MICHEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ¹

Resumen

El artículo analiza la participación de investigadores en proyectos de colaboración académica y la relación existente con poseer un perfil internacional. La información al respecto es limitada debido a la carencia de datos en la mayoría de los países y en las propias instituciones, por lo que las características de los investigadores que llevan a cabo estos proyectos y que les permiten ser activos en la dinámica de la colaboración permanecen desconocidas por las autoridades institucionales. En este trabajo se examina el objeto de estudio mediante una investigación cuantitativa, en la que se consultó a más de 340 investigadores de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Los resultados del análisis de los datos confirman la existencia de una relación positiva entre los elementos del perfil internacional de los investigadores y la participación en proyectos de colaboración así como el impacto de otras variables como es el último grado académico obtenido y la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Además, hay evidencia en que no existen diferencias en la participación entre hombres y mujeres. Los resultados anteriores representan una contribución al estudio de la internacionalización de la educación superior en cuanto a la dinámica de la colaboración académica entre investigadores y la importancia del perfil internacional.

Palabras claves: *Internacionalización, Colaboración académica, Perfil internacional de investigadores.*

¹ Maestra en Relaciones Económicas Internacionales y de Cooperación, con énfasis en América Latina y la Unión Europea por la Universidad de Guadalajara (Méjico). Candidata a Doctora en Gestión de la Educación Superior por la misma Institución

Introducción

El actual contexto global caracterizado principalmente por la globalización y algunos consecuentes fenómenos como son la importancia cada vez mayor del conocimiento, la revolución tecnológica así como la demanda de nuevos métodos de formación y actualización de los individuos, entre otros factores históricos y sociales, han intensificado la colaboración académica, como una vía para complementar esfuerzos y recursos para la producción de conocimiento.

La participación de investigadores en proyectos de colaboración es un importante mecanismo del mundo académico que impacta positivamente tanto a nivel del individuo como a las instituciones (Barjak y Robinson, 2008; Bordons, Gómez, Fernández, Zulueta, y Méndez, 1996; Cañibano, Otamendi, y Solís, 2010; De Filippo, 2008). De ahí la importancia de estudiar la relación que existe entre los elementos que conforman un perfil internacional y la participación en dichos proyectos, considerando el consenso de autores y organismos en cuanto a que las experiencias internacionales y las habilidades interculturales coadyuvan al desarrollo de vínculos con colegas de todo el mundo y el acceso a fuentes de financiamiento de organismos externos (De Filippo, 2009; Didou y Gérard, 2011; Gacel-Ávila, 2003; Woolley y Turpin, 2009).

La información al respecto es limitada debido a la novedad del tema y a la carencia de datos en la mayoría de los países y en las propias instituciones, por lo que las características de los investigadores que llevan a cabo estos proyectos y que les permiten ser activos en la dinámica de la colaboración académica son muchas veces desconocidas por las autoridades institucionales. ¿Con qué frecuencia llevan a cabo proyectos de colaboración? ¿Con cuáles instituciones y países colaboran? ¿Qué patrones de participación se presentan a través de las diferentes áreas del conocimiento? ¿Hay diferencia en el grado de participación entre hombres y mujeres? ¿El hecho de pertenecer al SNI es un elemento determinante para participar activamente? ¿Poseer un perfil internacional es un factor que impulsa una mayor participación?

Estas y otras preguntas se abordarán a lo largo del texto, mediante una investigación realizada a una muestra de más de 340 profesores investigadores de tiempo completo de la UdeG correspondiente a una población de 1,578 investigadores registrados en el año 2012, de donde se espera comprobar la hipótesis de este estudio referente al perfil internacional como un factor que impulsa una participación activa de los investigadores en actividades de colaboración.

El artículo se estructura en tres secciones: 1) el **marco referencial**, en el que se expone la literatura más relevante sobre la temática; 2) el **diseño metodológico**, que describe una serie de decisiones metodológicas para llevar a cabo el análisis descriptivo e inferencial de los datos; y 3) el **análisis de los datos**, en el que se presentan las medidas estadísticas descriptivas y de asociación utilizadas para dar lugar a los hallazgos y a la comprobación o refutación de la hipótesis. Finalmente, se construyen las **conclusiones** de la investigación.

Marco referencial

La globalización y la sociedad del conocimiento han traído consigo una serie de fenómenos que han impactado a la educación superior y que han hecho que evolucione. Entre estos fenómenos se encuentran la búsqueda del posicionamiento en el mercado global de educación, el reclutamiento de estudiantes internacionales, la aparición de los rankings globales de universidades, el rol hegemónico de la educación superior estadounidense, el surgimiento de potencias globales en educación como China e India, la importancia de la investigación y la producción de conocimiento, la fuga de cerebros y la utilización de las TIC, por mencionar algunos.

Esta dinámica global y sus desafíos han impulsado a la internacionalización de la educación superior (Gacel-Ávila, 2003), que se refiere al proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en el propósito, las funciones y la prestación de la educación terciaria (Knight, 2008). Entre algunas de las estrategias de internacionalización que desarrollan las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuen-

tran la movilidad de estudiantes y académicos, la internacionalización del currículo, la formación de redes académicas, la creación de espacios comunes de educación superior, el desarrollo de programas de doble título o grado conjunto y la colaboración académica.

De acuerdo con Sebastián (2004a), la colaboración académica se refiere al “conjunto de actividades realizadas entre instituciones universitarias que, a través de múltiples modalidades, implica una asociación y colaboración en temas de política y gestión institucional, la formación, la investigación, la extensión y la vinculación para el mutuo fortalecimiento y la proyección institucional; la mejora de la calidad de la docencia; el aumento y la transferencia del conocimiento científico-tecnológico; y la contribución a la cooperación para el desarrollo”.

La colaboración puede darse a nivel institucional, nacional, regional o internacional, de manera individual o a través de grupos de investigación, o en el caso de las IES mexicanas mediante la figura de los cuerpos académicos, conformando grupos multidisciplinarios y multiculturales, lo que a su vez pone en evidencia la intensificación de la internacionalización del conocimiento y de la ciencia.

Algunos de los factores que han fomentado la colaboración académica son señalados por Sebastián (2004b) quien destaca a la mayor interdisciplinariedad, la necesidad de complementar capacidades para abordar ciertos temas e investigaciones específicas, los avances en las TIC, la facilidad para realizar estancias de movilidad, el reconocimiento por parte de los investigadores, las instituciones y las empresas de la eficacia de la colaboración para la mejora de la calidad, la aceleración de la innovación y la competitividad. A los anteriores se adicionan, mayores oportunidades de financiamiento por organismos externos.

Resulta relevante mencionar las motivaciones que impulsan la realización de actividades de colaboración académica, entre las que destacan el acceso a recursos y equipo tecnológico, bibliográfico y científico, elevar la visibilidad y el reconocimiento individual o institucional y la formación conjunta de recursos hu-

manos (De Filippo, 2008; Katz y Martin, 1997) y en el caso de México, como un mecanismo que permite a los investigadores cumplir con ciertos requerimientos establecidos por el SNI y el perfil deseable del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La colaboración académica nacional e internacional trae consigo una serie de beneficios a las instituciones y a los individuos. Algunas evidencias de estudios que se han llevado a cabo por distintos grupos de investigación confirman la aseveración anterior. Por ejemplo, Barjak y Robinson (2008) encontraron que la productividad de los equipos de investigación que colaboraban con otros equipos fue más alta que en aquellos en los que no se colaboraba. Asimismo, como parte de sus principales hallazgos se obtuvo que la investigación internacional es más exitosa que la investigación que se realiza sin influencias internacionales. Por otro lado, un estudio sobre la investigación biomédica española evidenció que la colaboración internacional incrementa la productividad de los equipos de investigación y el impacto del trabajo académico publicado (Bordons et al., 1996). Adicionalmente, una pesquisa encontró que los artículos de investigación del área de biomedicina realizados por coautores internacionales tienen mayor impacto que los artículos de un único autor o de coautores nacionales (Narin, Stevens, y Whitlow, 1996).

En cuanto al aspecto de visibilidad y reconocimiento, diversas investigaciones señalan que existe una relación positiva entre el número de autores por documento académico y la cantidad de citas que recibe, en tanto que si la colaboración se da entre instituciones de un mismo país se obtienen menos citas, no importando el número de autores por documento (Bridgstock, 1991; Goldfinch, Dale, y De Roue, 2003; Katz y Martin, 1997).

Por lo tanto, la colaboración académica se fundamenta en la complementariedad de capacidades, conocimientos, experiencias y fortalezas de los involucrados para la realización de acciones conjuntas, tales como la formación de redes académicas, publicaciones, organiza-

ción de eventos académicos, desarrollo de nuevos planes de estudio y proyectos de investigación. Estas actividades se originan en muchos de los casos a partir del contacto entre los investigadores gracias al dominio de idiomas extranjeros, la realización de estancias académicas y/o la obtención de un grado académico en el extranjero. Formando los anteriores parte del perfil internacional.

El perfil internacional de los investigadores

Estudios previos han evidenciado la importancia del perfil internacional en la colaboración académica. Woolley y Turpin (2009) sostienen que las estancias cortas en otros centros de investigación son fundamentales en el proceso de formación de capital humano científico y técnico. Otros autores afirman la existencia de una correlación entre la movilidad internacional y la pertenencia a redes internacionales de colaboración y un mejor desempeño en los indicadores de productividad científica (De Filippo, 2009). Esta misma autora enfatiza que la movilidad de investigadores es parte esencial de la colaboración entre grupos, ya que las estancias en otros centros pueden favorecer la relación entre instituciones y fomentar el desarrollo de proyectos comunes y futuras publicaciones conjuntas (De Filippo, 2008). Por lo tanto, el enriquecimiento académico y el intercambio de conocimientos y tecnología que un proyecto de colaboración representa para las instituciones participantes, sus investigadores y estudiantes, como la oportunidad y los beneficios de recibir financiamiento para su realización, hacen que la participación activa y el interés de los investigadores sea vital para la institución de origen.

Diseño metodológico

La presente investigación es cuantitativa de tipo correlacional, definida como aquellos estudios que buscan medir el grado de relación que existe entre dos o más variables (Hernández, Fernández, y Bap-
tista, 1999). En este estudio se pretende analizar si el perfil internacional de los investigadores impacta

positivamente en la participación en proyectos de colaboración académica.

La pesquisa tiene como unidad de análisis a los profesores investigadores de tiempo completo de la UdeG, hombres y mujeres de todos los Centros Universitarios (CU), de todas las edades. En el año 2012, la población total se conformó por 1,578 investigadores (626 mujeres y 952 hombres) (Cortés, 2013).

Para esta investigación se ha seleccionado la muestra aleatoria de tipo estratificado constituida por 276 investigadores pertenecientes a todas las áreas del conocimiento. Los estratos definidos corresponden a una división por sexo y por tipo de CU (metropolitano² y regional³) lo que permitirá analizar las diferencias en estos dos aspectos y constituirán además los ejes de análisis del estudio. El margen de error es del 10% con un nivel de confianza del 95%.

La respuesta por parte de los investigadores fue favorable, de manera que la muestra final se constituyó por un total de 343 investigadores:

Tabla 1. Participación de investigadores en la investigación			
CU	Mujer	Hombre	Total
CU metropolitanos	95	129	224
CU regionales	46	73	119
TOTAL	141	202	343

Fuente: Elaboración propia con el apoyo de Netquest, calculadora de muestras online.

²Son CU metropolitanos aquellos ubicados en la zona metropolitana de Guadalajara: Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD), Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA), Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA), Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI), Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) y Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH).

³Son CU regionales los que ofrecen servicios académicos en las distintas regiones del estado de Jalisco: Centro Universitario de los Altos (CUALTOS), Centro Universitario de la Ciénega (CUCIENEGA), Centro Universitario de la Costa (CUCOSTA), Centro Universitario de los Lagos (CULAGOS), Centro Universitario de la Costa Sur (CUCSUR), Centro Universitario del Norte (CUNORTE), Centro Universitario del Sur (CUSUR), Centro Universitario de los Valles (CUVALLES) y Centro Universitario de Tonalá (CUTONALÁ).

El instrumento seleccionado para la obtención de datos fue un cuestionario *online* elaborado en la plataforma web QuestionPro™. Este instrumento fue elegido tomando en consideración su pertinencia para el propósito del estudio: las características de la población (ubicación geográfica, actividades académicas y número de investigadores) así como algunas de las ventajas de esta técnica, tales como: bajo costo, mayor rapidez, fácil codificación de los datos e interfaz amigable.

El trabajo de campo virtual se inició en el mes de septiembre de 2013, con el envío de un correo electrónico personalizado, invitando a los investigadores a participar en el estudio a través de la respuesta del cuestionario. Dicho cuestionario se envió a 1,080 investigadores, con lo que se tuvo una tasa de respuesta del 32%. Para el análisis descriptivo e inferencial de los datos, se utilizaron los software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), EViews y el programa Excel.

Hipótesis

La hipótesis principal del estudio es: "la existencia de una correlación positiva entre el perfil internacional de los investigadores de la UdeG y su participación en proyectos de colaboración académica". Para confirmar la hipótesis anterior, se han establecido una serie de objetivos:

- Describir las características de los investigadores en cuanto a edad, sexo, CU de adscripción, área del conocimiento, perfil deseable PROMEP, pertenencia al SNI y su nivel en dicho sistema.
- Establecer un patrón de colaboración de los investigadores en cuanto a actividades, países e instituciones con los que colabora así como grado de participación (número de proyectos en los que participa al año).
- Definir los elementos del perfil internacional con base en la literatura disponible: dominio de idiomas, estancias académicas internacionales y obtención del grado académico en el extranjero.
- Asociar las características de los investigadores con el patrón de colaboración.

⁴También llamado Modelo Logit.

⁵Para profundizar sobre el modelo de regresión binaria ver (Wooldridge, 2010).

- Relacionar el patrón de colaboración con los elementos del perfil internacional.

Asociaciones

Como parte del estudio se realizaron pruebas estadísticas para el análisis de asociaciones entre dos variables con el fin de profundizar sobre el objeto de estudio y aportar elementos para comprobar la hipótesis principal. De acuerdo con Briones (2002), por asociación se entiende la relación entre dos variables, una de ellas independiente y la otra dependiente.

Enfoque de modelado

Este enfoque consiste en la construcción de un modelo de respuesta binaria⁴ para pronosticar la pertenencia a un grupo, en este caso, a la participación en proyectos de colaboración (variable dependiente), a partir de variables independientes⁵.

Limitaciones del estudio

Debido a la escasez de investigaciones sobre el tema, no se cuenta con un indicador de perfil internacional probado previamente, por lo que se ha diseñado con base en tres elementos (grado académico en el extranjero, dominio de idiomas extranjeros y estancia académica internacional). Sin embargo, se considera que este indicador no es exhaustivo y que se requiere mayor documentación para una construcción consensuada. La construcción de un perfil internacional se realizó de acuerdo con las afirmaciones de algunos autores (Didou y Gérard, 2010; Gacel-Ávila, 2003; Gérard y Grediada, 2009). Asimismo, al tratarse de una muestra y no de una población, se cuenta con la limitación del sesgo muestral.

Análisis de los datos

Descripción general de los investigadores

En la investigación participaron 343 investigadores, de los cuales 141 son mujeres (41.1%) y 202 son hombres (58.9%). 224 están adscritos a CU metropolitanos y 119 a CU regionales.

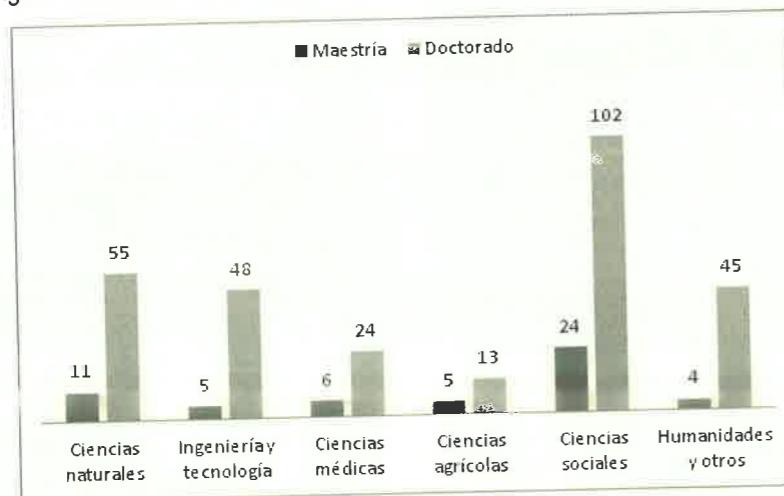
Las edades de los investigadores de este estudio parten de los 26 hasta los 84 años de edad. El promedio se ubica en los 48 años y la edad más observada es 46 años. De los investigadores que dieron respuesta al instrumento, el 83.7% posee el grado de doctor y el 16% el grado de maestro, mientras que el 0.3% de licenciado. De los investigadores con grado de doctor, 115 son mujeres y 172 son hombres. De las mujeres, el 82% tiene el grado de doctor, mientras que de los hombres el 85%. En cuanto a las edades a las cuales obtuvieron su grado académico, los doctores en promedio lograron el grado a los 39 años de

edad. Diferenciando por sexo, las mujeres obtuvieron el grado de doctor en promedio a los 38 años de edad, mientras que los hombres a los 39 años. En los rubros anteriores no se encuentra una diferencia significativa entre hombres y mujeres.

Área del conocimiento

Con el objetivo de proporcionar un marco teórico y datos comparables internacionalmente, las áreas del conocimiento fueron clasificadas de acuerdo con el Manual de Canberra de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que incluye las siguientes áreas (OCDE, 1995): 1) ciencias naturales; 2) ingeniería y tecnología; 3) ciencias médicas; 4) ciencias agrícolas; 5) sociales; 6) humanidades y otros. En este estudio, las ciencias sociales reportaron el mayor número de respuestas (36.7%), seguidas de las ciencias naturales (19.5%) y las ingenierías y tecnologías (15.5%) (Figura 1).

Figura 1. Áreas del conocimiento de los investigadores, por grado académico



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el instrumento

SNI y Perfil deseable PROMEP

En cuanto a la pertenencia al SNI, el 63.6% respondió sí ser miembro, de los cuales el 41% son mujeres y el 59% son hombres. De los anteriores, 25 son candidatos, 153 tienen Nivel I, 33 Nivel II y 7 Nivel III. Diferenciando por sexo, del total de los hombres el 63% pertenece al SNI, mientras que de las mujeres el

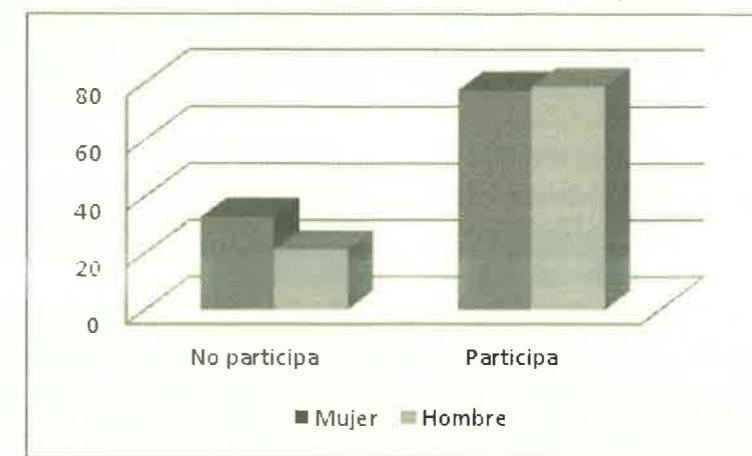
64% forma parte de este sistema. Lo anterior evidencia que no existe diferencia entre sexos en cuanto a su pertenencia al SNI.

Con relación al **perfil deseable PROMEP**, la mayoría de los investigadores afirmaron contar con este perfil (90%). De las investigadoras el 88% sostuvo poseer este perfil, mientras que de los hombres el 92%.

Participación en proyectos de colaboración

Un total de 268 investigadores señalaron participar en proyectos de colaboración ya sea nacionales o internacionales, lo anterior representa el 78% del total de respuestas. Asimismo, 104 investigadores indicaron participar únicamente en una modalidad ya sea nacional o internacional, mientras que 164 académicos señalaron colaborar en ambos tipos de proyectos. Realizando una diferenciación por sexo, se observa en la Figura 2 que no hay contraste entre

Figura 2. Participación en proyectos de colaboración académica, por hombres y mujeres.

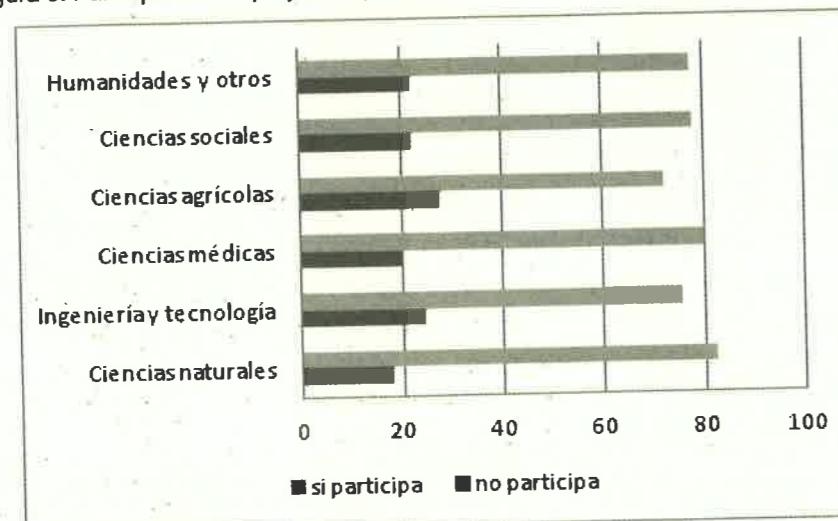


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el instrumento.

Considerando el énfasis y la importancia que se le ha dado, por parte de los gobiernos y los organismos internacionales, a la producción científica en algunas áreas como son aquellas relacionadas con la tecnología, las ingenierías, las ciencias de la vida y la biotecnología (Altbach, Reisberg, y Rumbley, 2009), así como la afirmación de algunos autores en cuanto a que estas últimas corresponden a las áreas del conocimiento más internacionalizadas (Didou y Gérard, 2011), se ha realizado una asociación entre la participación en proyectos de colaboración y las áreas del conocimiento. Como se constata en la Figura 3, los

campos de estudio presentan una tendencia uniforme en el caso de si participar, con algunos despuntes ligeros como en el caso de las ciencias naturales y las ciencias médicas, lo que confirma las aseveraciones de los autores anteriormente citados sobre la importancia de estas áreas para el desarrollo de los países. Destaca que las ciencias sociales y las humanidades no consideradas prioritarias por organismos financieros muestran una tendencia positiva hacia la participación. Asimismo, se observa que las ciencias agrícolas son las que presentan la menor participación en proyectos de colaboración.

Figura 3. Participación en proyectos por área del conocimiento (porcentajes relativos).

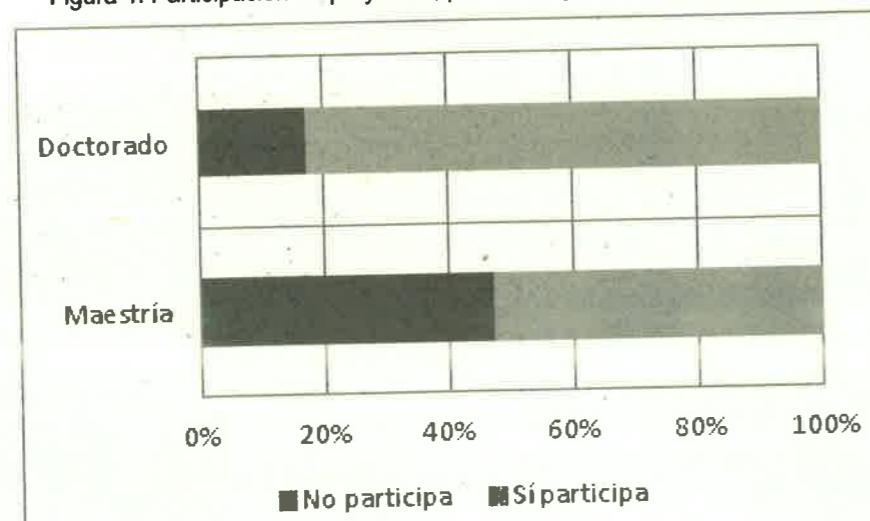


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el instrumento.

La relación que existe entre los investigadores que participan en proyectos de colaboración y el grado académico obtenido se muestra en la Figura 4, en este caso destacan los investigadores con grado de doctorado, de los cuales el 80% mencionó parti-

par en proyectos de colaboración; mientras tanto, los académicos con grado de maestría presentan mismo porcentaje de investigadores que participan y que no participan en esta dinámica.

Figura 4. Participación en proyectos, por último grado académico obtenido.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el instrumento.

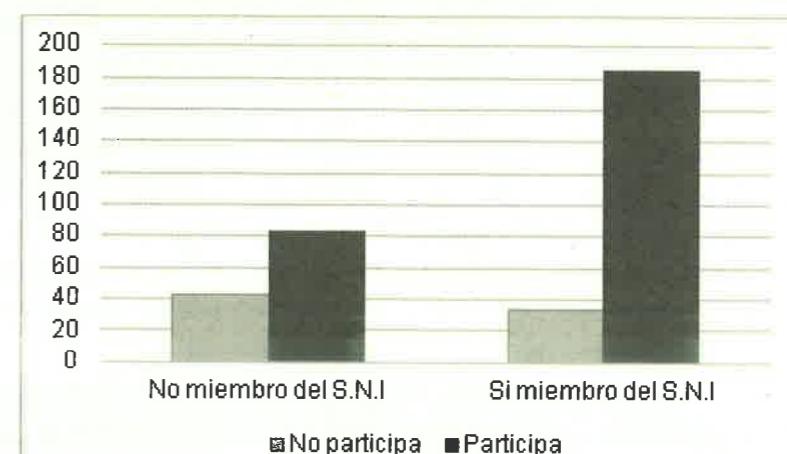
Según el rango de edades de los investigadores, el grupo de académicos que presentan mayor dinamismo en la colaboración académica se congregan en el rango de 41 a 50 años, lo que puede explicarse, en parte, a la

madurez académica que se ha alcanzado así como al hecho de que se ha obtenido el máximo grado académico, si tomamos en cuenta que en esta muestra la edad promedio para alcanzar el grado de doctor es de 39 años.

Considerando la pertenencia al SNI, los resultados arrojan que el 85% de los investigadores que forman parte del sistema participan en la colaboración académica. Por otro lado, ser miembro de este sistema no es la única condición para determinar su participación, dado que en el grupo de aquellos que no pertenecen al SNI es mayor el porcentaje de investigadores que sí participan en proyectos de colaboración (66%) que los que no participan. Más aún, de los

investigadores que si forman parte del SNI, existe un 15% que no participa en proyectos de colaboración (Figura 5). Los anteriores hallazgos permiten matizar el supuesto existente relativo a que por pertenecer al SNI necesariamente se participa en proyectos de este tipo o por el contrario, que por no pertenecer al sistema y no estar obligado a cumplir con ciertos indicadores el investigador no está interesado en colaborar académicamente con otros colegas.

Figura 5. Participación en proyectos de colaboración de los investigadores del SNI.

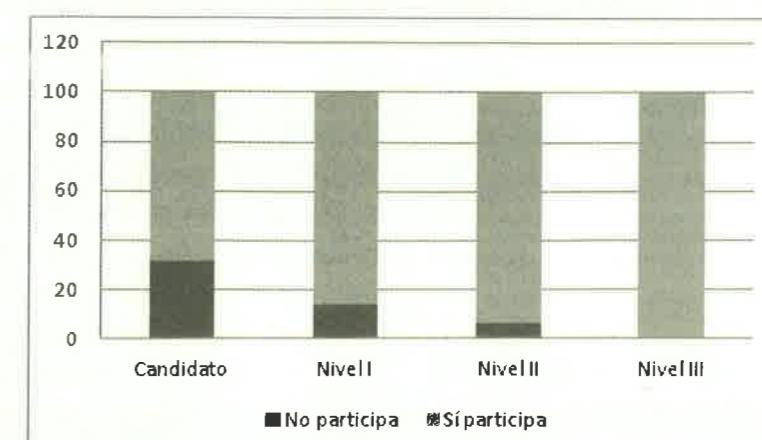


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el instrumento.

Por niveles del SNI, la Figura 6 es reveladora en cuanto a la fuerte relación observada entre los niveles del SNI y el grado de participación en proyectos de colaboración, es decir, a medida que el nivel es más

alto más probabilidades de participar en la dinámica de la colaboración. En este estudio, el 100% de los investigadores con Nivel SNI III colaboran en proyectos académicos.

Figura 6. Participación en proyectos de colaboración de los investigadores del SNI, por niveles.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el instrumento.

La misma tendencia se presenta para el perfil deseable PROMEP, el 58% de los académicos que no cuentan con este perfil, sí participan en proyectos de colaboración. Mientras que aquellos que poseen esta distinción, el 19% no participa en actividades de colaboración. Dicho porcentaje es mayor que el que presentan los investigadores que pertenecen al SNI y que no participan (15%).

Nuevamente, los resultados confirman que los requisitos o lineamientos a cumplir para asegurar el reconocimiento de investigador miembro del SNI y/o del perfil deseable PROMEP son importantes y significativos; sin embargo, no son los únicos factores que determinan la participación en proyectos de colaboración, sino que existen otras motivaciones como pueden ser la búsqueda del reconocimiento institucional e internacional, acceder a equipo científico y tecnológico de vanguardia, compartir información y conocimiento.

En cuanto a la dinámica de participación según el tipo de CU de adscripción, se observa que existe diferencia de participación (a favor de los investigadores de los CU metropolitanos) en el caso de los proyectos de colaboración y esta diferencia es mayor en la colaboración internacional que en la nacional. Lo anterior, puede explicarse debido a que los universitarios ubicados en la zona metropolitana acceden más fácilmente a la información sobre los apoyos económicos ofrecidos por la propia universidad o por organismos externos para realizar proyectos. A lo anterior se suma el hecho de que los investigadores de los CU metropolitanos tienen un perfil internacional más completo que los investigadores de los CU regionales, según lo muestran los datos.

En cuanto a los **proyectos de colaboración nacional**, 219 investigadores afirmaron participar en estos proyectos, representando el 64% del total de la muestra. De los anteriores, el 41% son mujeres y el 59% son hombres. Las instituciones educativas con las que se colabora de manera más activa, ordenadas según el número de menciones, son: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universi-

dad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), la Universidad de Colima (UCOL) y la Universidad Veracruzana (UV).

La participación en **proyectos de colaboración internacional** por parte de los investigadores se presenta en el 62% de los casos, en menor medida que la participación en proyectos con instituciones nacionales. De éstos, el 39% son mujeres y el 61% son hombres.

Los investigadores de la UdeG sostienen lazos de colaboración con una gran cantidad de instituciones (alrededor de 250 distintas instituciones fueron mencionadas), las más citadas son: la Universidad Nacional de Colombia (Colombia), la Universidad del País Vasco (España), la Universidad de Oviedo (España), la Universidad de Buenos Aires (Argentina), la Universidad Da Coruña (España) y la Universidad de la Habana (Cuba). Todas las instituciones mencionadas anteriormente son socias de la UdeG, es decir, se tiene celebrado un convenio de colaboración, por lo que puede considerarse un factor que determina que una gran parte de la colaboración universitaria se lleve a cabo con estas instituciones. Igualmente, se observa que las instituciones con las que más colaboran los académicos se localizan en Hispanoamérica con lo que el idioma en común puede ser un elemento adicional que impulsa la cooperación con estas universidades.

En cuanto a países, España y Estados Unidos de América son las naciones con el mayor número de menciones, lo que se explica para el primer caso, por los lazos históricos así como el idioma en común. En tanto que, en el segundo caso, se refiere sobre todo a la cercanía geográfica y a iniciativas gubernamentales como el Programa para la Movilidad en la Educación Superior en América del Norte (PROMESAN). Algunos otros países mencionados en menor medida fueron: Australia, Bélgica, Bulgaria, Chile, China, Dinamarca, Finlandia, Guatemala, India, Nueva Zelanda, Perú, Polonia, Portugal, Rusia, Suecia, Uruguay y Venezuela. Por regiones, los investigadores de este estudio colaboran en su mayoría con Europa (42.97%), seguido de América del Norte (27.85%), América Latina (25.46%) y con menos intensidad Asia y África.

En cuanto al **tipo de proyectos**, los investigadores cooperan más activamente en proyectos de investigación (68.2%), seguidos por proyectos de docencia (8.7%) y extensión (5%). En cuanto al tipo de actividades de colaboración que realizan los investigadores, se observa en la Figura 7, que las que se lle-

van a cabo con mayor frecuencia son: 1) publicaciones conjuntas con colegas nacionales, 2) ponente en eventos nacionales, 3) ponente en eventos internacionales, 4) investigaciones conjuntas y 4) publicaciones conjuntas con colegas internacionales.

Figura 7. Actividades de colaboración que llevan a cabo los investigadores.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el instrumento.

Sobre el número de proyectos de colaboración en los que se integran los académicos de la UdeG, se señalaron en promedio dos proyectos al año. No obstante, algunos investigadores incluso indicaron participar hasta en seis proyectos anualmente.

Perfil internacional de los investigadores

En lo que respecta a los elementos del **perfil internacional**, el 38.5% de los investigadores obtuvo alguno de sus grados académicos en el extranjero, de los cuales el 4% realizó su licenciatura en el extranjero, el 15% la maestría, mientras que el 29% obtuvo el grado de doctor fuera del país. De las mujeres, el 30% respondió haber obtenido un grado en el extranjero, mientras que de los hombres el 44%, con lo que se observa una diferencia significativa marcada por la variable sexo. Realizando el mismo ejercicio pero diferenciando por tipo de CU, se encontró también un margen amplio, de los investigadores de CU metropolitanos el 44% obtuvo un grado académico en el extranjero mientras que de los investigadores de CU regionales el 29%. En cuanto a

los países de destino para realizar los estudios, los más mencionados son: Francia, Estados Unidos de América, España, Reino Unido y Alemania. Los anteriores, corresponden con los países con los que más se colabora académicamente en la UdeG.

Con relación al segundo elemento del perfil internacional correspondiente al dominio de idiomas, se encontró que el 82% de los investigadores de este estudio domina algún idioma extranjero, inglés en su mayoría (69%), también se menciona francés (15%), alemán (5%) e italiano (4%). Efectuando una diferenciación por sexo, de las mujeres que respondieron esta encuesta el 79% señaló dominar un idioma extranjero, en tanto que de los hombres el 84%, observándose una diferencia mínima. En el caso del tipo de CU, si se ha identificado una diferencia significativa, de los investigadores de los CU regionales, el 75% domina un idioma extranjero, mientras que de los académicos de los CU metropolitanos el 85%.

Sobre el tercer elemento, se encontró que el 53.6% de los investigadores ha realizado alguna es-

tancia académica en el extranjero. Del total de las mujeres, el 51% mientras que de los hombres el 55%, presentándose una diferencia moderada. Por su parte, el porcentaje de investigadores de los CU metropolitanos que indicaron realizar movilidad internacional es de 59%, en tanto que dicho dato para los investigadores de los CU regionales corresponde a 42%.

Los investigadores mencionaron las siguientes instituciones de destino para realizar estancias académicas: Universidad del País Vasco (España), Universidad Autónoma de Barcelona (España), Universidad de Barcelona (España), University of Texas (Estados Unidos de América) Universidad Nacional de Colombia (Colombia), Universitat Hamburgo (Alemania), University of New Mexico (Estados Unidos de América) y Universidad de Valencia (España). Asimismo, los países de destino para la realización de estancias académicas por parte de los investigadores de este estudio son en orden del número de menciones: España, Estados Unidos de América, Alemania, Francia, Brasil, Argentina, Colombia, Canadá y Japón. Las preferencias anteriores coinciden con las instituciones y los países con los que se llevan a cabo actividades de colaboración, por lo que se asume que las estancias académicas en muchas ocasiones se realizan como parte de la realización, el seguimiento y la evaluación de proyectos de colaboración. Asimismo, como resultado

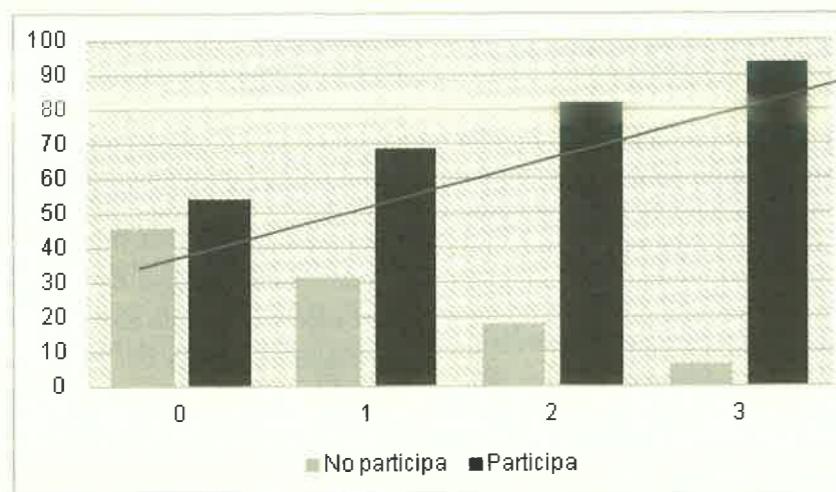
de una estancia académica surgen invitaciones de los colegas para colaborar en nuevos proyectos.

Una vez revisados individualmente los elementos del perfil internacional de los investigadores, observando diferencias entre sexos para el caso del grado académico obtenido en el extranjero así como contrastes marcados por el tipo de CU en cada uno de los tres elementos, se revisará integralmente el perfil internacional de los investigadores. En la presente muestra, destacan los investigadores con un perfil de dos elementos, en su mayoría la combinación dominio de idioma extranjero y estancia académica internacional.

En la Figura 8, se realiza una asociación entre los académicos que participan en proyectos de colaboración y los que no por el número de elementos del perfil internacional, donde se muestra una clara tendencia: entre más elementos conforman su perfil, mayor es la probabilidad de que participen. Lo anterior, confirma la hipótesis que sostiene este estudio. El 94% de los investigadores con perfil internacional de tres elementos participan en proyectos de colaboración.

Con relación a la diferencia entre sexos, de las mujeres el 17% tiene un perfil internacional de tres elementos mientras que de los hombres el 27%. Por CU, el 29% de los investigadores de CU metropolitanos tienen un perfil internacional de tres elementos, mientras que de los CU regionales el porcentaje es de 13%.

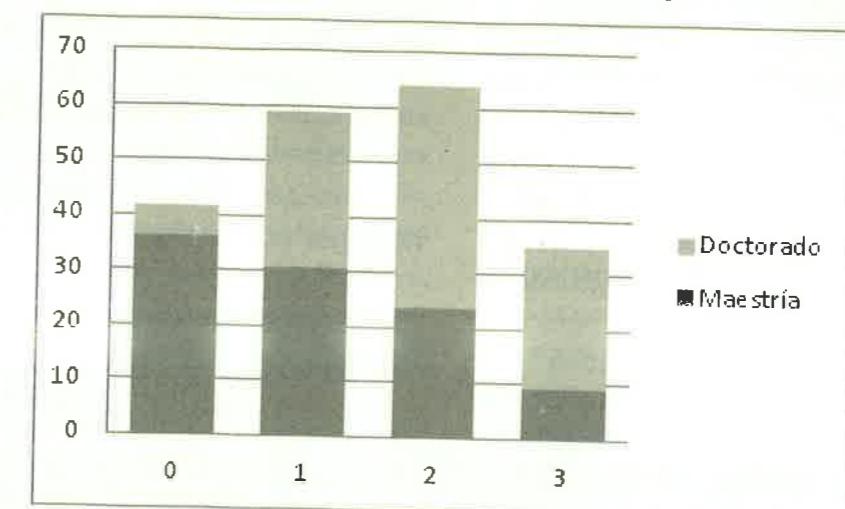
Figura 8. Participación en proyectos de colaboración por número de elementos del perfil internacional.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el instrumento.

Por áreas del conocimiento, los investigadores de ingenierías y tecnologías son los más internacionales debido a que la mayoría de ellos tienen un perfil de tres elementos. Por su parte, la mayoría de los investigadores de las ciencias agrícolas poseen un perfil de un sólo elemento, lo que coincide también con el hecho de que este campo de estudios es el que presenta un menor número de académicos que participan en la colaboración.

Figura 9. Número de elementos del perfil internacional, por último grado académico obtenido.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en el instrumento.

Asociaciones⁶

Siguiendo a Briones (2002), en la presente sección se revisan a partir de pruebas estadísticas las asociaciones realizadas entre las variables, para determinar si las mismas tienen impacto (significancia) sobre la variable dependiente, que en este caso es la participación en proyectos de colaboración académica. Los resultados se muestran a continuación:

- La variable sexo no es significativa para la participación en proyectos de colaboración académica, lo que corresponde con la Figura 2.
- La variable edad si presenta significancia con relación a la participación en la colaboración, lo

⁶ Dependiendo del tipo de variables, se utilizó alguna de las siguientes pruebas estadísticas: Chi cuadrada, Prueba Phi, V de Cramer, Tau C de Kendall y Gamma. Consultar (Briones, 2002) para definición y uso de las pruebas estadísticas mencionadas.

que coincide con el hecho de que en el rango de edad de los 41 a los 50 años es el de mayor participación.

- El área del conocimiento no es una variable significativa estadísticamente para una mayor colaboración.
- El último grado académico si tiene una relación positiva para una participación más activa en proyectos de colaboración nacionales e internacionales, lo que puede confirmarse con las Figuras 4 y 9 del análisis descriptivo.
- En el caso de la pertenencia al SNI, se constató que la variable si es significativa estadísticamente para una participación más activa en proyectos de colaboración. De la misma manera, el nivel asignado en el sistema es determinante para colaborar en proyectos nacionales

- e internacionales, lo que se ve reflejado en las Figuras 5 y 6.
- El perfil deseable PROMEP impacta la participación de los investigadores en proyectos de colaboración, aunque con menos fuerza que la pertenencia al SNI.
- En cuanto a los elementos del perfil internacional, la variable de grado académico en el extranjero si es significativa para participar en proyectos de manera general y para colaborar en proyectos internacionales en específico, pero no presenta significancia para la colaboración en proyectos con instituciones nacionales.
- El dominio de idiomas es significativo para participar en proyectos de colaboración de manera general y en específico en proyectos de colaboración con instituciones internacionales pero no hay significancia si se colabora con colegas nacionales.
- Las estancias académicas en el extranjero son estadísticamente muy significativas para impulsar una mayor actividad en la colaboración académica tanto nacional como internacional.
- Finalmente, realizando una asociación con la variable global del número de elementos del perfil internacional se encontró que dicha variable es significativa según las pruebas estadísticas para una participación más activa en proyectos de colaboración académica, con mayor peso para los proyectos internacionales que nacionales.

Modelando la participación en proyectos de colaboración

Una vez que se han realizado las pruebas estadísticas de asociación, se conocen las variables que tienen mayor impacto sobre la variable dependiente. Siguiendo a Wooldridge (2010) se construyó un modelo para pronosticar la probabilidad de que los investigadores participen en proyectos si confluyen ciertos factores (variables independientes). En este caso se trata de un modelo de respuesta binaria, en función de que la variable dependiente es cualitativa dicotómica, a

saber, participación en proyectos de colaboración académica (donde 1= Sí participa, 0= No participa). Los resultados del modelo ajustado indican que las variables que pronostican en mayor medida el grupo de los investigadores que participan en proyectos de colaboración son:

- Estancias realizadas en el extranjero (elemento del perfil internacional).
- Nivel del SNI.

Este modelo puede predecir el 78% de los casos si se han realizado estancias en el extranjero y se incrementa a medida que se tiene un nivel más alto del SNI. Estas variables significativas son congruentes con el análisis descriptivo así como con las pruebas estadísticas de asociación.

Hallazgos y conclusiones

Los principales hallazgos en esta investigación son:

- El hallazgo principal que confirma la hipótesis de este estudio se observa en la Figura 9, donde la mayoría de los investigadores que participan en proyectos de colaboración tiene un perfil internacional de tres elementos.
- Se ha identificado que los proyectos de colaboración nacionales presentan un comportamiento distinto que aquel de los proyectos internacionales.
- Los investigadores de los CU metropolitanos participan en mayor medida en proyectos de colaboración que los académicos de los CU regionales.
- Es mayor el porcentaje de investigadores con grado de doctor que participan en proyectos de colaboración (80%) que aquellos investigadores con grado de maestro.
- Pertener al SNI no es un factor único para determinar la participación de académicos en proyectos de colaboración, en este estudio existe incluso un 15% de ellos que no colabora con colegas de otras instituciones.

- A medida que el nivel del SNI es más alto, más probabilidades de participar en la dinámica de la colaboración. En este estudio, el 100% de los investigadores con Nivel III señalaron sí participar.
- Existe diferencia de participación según el tipo de CU de adscripción (a favor de los investigadores de los CU metropolitanos) en el caso de los proyectos de colaboración y esta diferencia es mayor en la colaboración internacional que en la nacional.
- Los países con los que más se colabora son España y Estados Unidos de América. Por regiones, los investigadores colaboran en su mayoría con Europa, seguido de América del Norte, América Latina y con menos intensidad Asia y África.
- De los investigadores que señalaron haber obtenido su grado académico en el extranjero, de las mujeres el 30% respondió afirmativamente, mientras que de los hombres el 44% con lo que si se observa una diferencia significativa marcada por la variable sexo.
- Hay coincidencia entre las instituciones y los países con los que colaboran y aquellos lugares de destino para la realización de estancias académicas.
- La mayoría de los investigadores de las ciencias agrícolas poseen un perfil internacional de un solo elemento, lo que coincide también con el hecho de que este campo de estudios es el que presenta menor número de académicos que participa en la colaboración.
- El último grado académico tiene impacto positivo sobre el nivel de participación de los investigadores. Los investigadores doctores son los que en su mayoría participan en la colaboración internacional.

Conclusiones

La colaboración académica es una actividad que llevan a cabo con frecuencia los investigadores de la UdeG tanto con colegas nacionales como internacionales, en este último caso con una gran variedad de

instituciones y países, lo que sin duda enriquece las funciones de investigación, docencia y extensión que se realizan a nivel institucional.

A lo largo del documento, se ha evidenciado el impacto de algunos factores sobre la participación en proyectos de colaboración como son el tipo de CU de adscripción, la pertenencia al SNI y el nivel que ocupan en el mismo, el dominio de idiomas extranjeros, la obtención de un grado en el extranjero y con mayor fuerza la realización de estancias académicas en otros países.

Asimismo, se ha constatado que en términos generales no existen diferencias muy significativas entre sexos en aspectos como el último grado académico obtenido, la edad promedio para lograr tal grado, la participación en proyectos de colaboración, el dominio de idiomas y la movilidad internacional. Estas tendencias son congruentes con el rol que están jugando las mujeres en diversos campos de acción. La educación y la investigación no son la excepción.

El escenario es distinto si se toma en cuenta el tipo de CU en cuanto a la dinámica de participación en proyectos y el perfil internacional, en ambos casos se han encontrado diferencias indicadoras entre los investigadores de CU metropolitanos y regionales, a favor de los primeros.

De acuerdo con el análisis estadístico realizado, los elementos de un perfil internacional impactan de manera positiva a la participación en proyectos de colaboración. Se destaca sobre los tres elementos, la realización de estancias académicas en el extranjero. Si se consideran las evidencias estadísticas, la mejor vía en las IES para incentivar y fomentar un mayor dinamismo en la colaboración es la movilidad internacional de sus investigadores. Además, en el caso de la UdeG se requiere impulsar la participación de los investigadores de los CU regionales a través de mecanismos que permitan asegurar que la información sobre apoyos y oportunidades de colaboración está accesible y a disposición de los investigadores de estos centros. De la misma manera, promover esta actividad entre los investigadores de las ciencias agrícolas quienes presentan la participación más baja de toda la Red.

Asimismo, la institución puede ofrecer facilidades como apoyos para la publicación de artículos y libros, acceso a convocatorias que permitan el trabajo colaborativo, promoción del trabajo de los investigadores jóvenes y capacitar al personal gestor para apoyar al investigador en su participación en la colaboración.

Finalmente, futuras investigaciones se sugieren realizar separando la variable proyectos de colaboración en dos pesquisas, una para proyectos nacionales y otra para internacionales debido a que en este estudio se identificaron comportamientos ligeramente distintos, por lo que podría resultar muy enriquecedor el análisis separado. Asimismo, profundizar sobre los organismos financiadores de estos proyectos, la duración de los mismos, las dificultades, motivaciones y beneficios presentados como parte de su realización a través de un estudio mixto diseñado exclusivamente para los investigadores que si realizan proyectos de colaboración.

Referencias

Altbach, P., Reisberg, L., y Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Paris: UNESCO.

Barjak, F., y Robinson, S. (2008). International collaboration, mobility and team diversity in the life sciences: impact on research performance. *Social Geography*, 3, 23–36.

Bordons, M., Gómez, I., Fernández, M., Zulueta, Á., y Méndez, A. (1996). Local, domestic and international scientific collaboration in biomedical research. *Scientometrics*, 37(2), 279–295.

Bridgstock, M. (1991). The quality of multiple authored papers. An resolved problem. *Scientometrics*, 21(1), 37–48.

Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Cañibano, C., Otamendi, J., y Solís, F. (2010). Investigación y movilidad internacional: análisis de las estancias en centros extranjeros de los investigadores andaluces. *Revista Española de Documentación Científica*, 428–457.

Cortés, M. (2013). *Informe de actividades 2013*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

De Filippo, D. (2008). *Tesis Doctoral. Movilidad y producción científica en la UC3M. Estudio de la actividad científica del profesorado a partir de bases de datos institucionales (Universitas XXI) y bibliográficas (WoS, ISOC, ICYT) (1997-2005)*. Getafe: Universidad Carlos III de Madrid.

De Filippo, D. (2009). Quantitative and qualitative approaches to the study of mobility and scientific performance: a case study of a Spanish university. *Research Evaluation*, 18(3), 191–200.

Didou, S., y Gérard, E. (2010). El SNI, 25 años después: entre distinción e internacionalización. Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.

Didou, S., y Gérard, E. (2011). El Sistema Nacional de Investigadores 2009 ¿un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles Educativos*, XXXIII(132), 29–47.

Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Gérard, E., y Grediada, R. (2009). ¿Endogamia o exogamia científica? La formación en el extranjero, una fuerte influencia en prácticas y redes científicas, en particular en las ciencias duras. En S. Didou, y E. Gérard, *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 137–160). Ciudad de México: IESALC – CINVESTAV – IRD.

Goldfinch, S., Dale, T., y De Roue, K. (2003). Science from the periphery: Collaboration network and «Periphery effects» in the citation of New Zealand Crown Research Institutes articles 1992–2000. *Scientometrics*, 57, 321–337.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (1999). *Metodología de la investigación*. Estado de México: McGraw Hill.

Katz, S., y Martin, B. (1997). What is research collaboration? *Research Policy*, 26, 1–18.

Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil. The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.

Narin, F., Stevens, K., y Whitlow, E. (1996). Scientific co-operation in Europe and the citation of multinationally authored papers. *Scientometrics*, 21(3), 313–323.

OCDE. (1995). *Manual on the measurement of human resources devoted to science and technology "Canberra Manual"*. Paris: OCDE.

Sebastián, J. (2004a). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos.

Sebastián, J. (2004b). Marco para el diseño de indicadores de internacionalización de la ciencia y la tecnología. *VI Taller RICYT*. Buenos Aires: Red Iberoamericana e Interamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT).

Wooldridge, J. (2010). *Introducción a la econometría*. Cengage Learning Editores.

Woolley, R., y Turpin, T. (2009). CV analysis as a complementary methodological approach: Investigating the mobility of Australian scientists. *Research Evaluation*, 18(2), 143–151.

The evolution of International Development as an academic discipline

NANETTE SVENSON¹

Abstract

In the second half of the twentieth century, international—or global—development has emerged as a broad, interdisciplinary academic pursuit that aims to study the social, economic and environmental growth of countries worldwide, particularly as it relates to developing nations. The discipline has acquired an added salience with the emergence of China, India, Brazil, and other developing countries as major forces in the global economy. International development as a course of study is found predominantly in the higher education institutions of industrialized countries, and the same is true for most of the journals that publish on related themes. This trend is beginning to change, however, and developing country institutions are becoming increasingly involved in the evolution of the discipline at all levels. This article examines different aspects of the discipline's historical development, definitions, and measures along with some of the models employed for the professionalization of instruction and research. It also offers parameters for guiding the development of this course of study in the future.

Introduction

International development has received an increasing amount of global attention over the past sixty years and has become a course of academic study that attracts a growing number of students every year in both industrialized and developing countries. Scholars and practitioners alike have written a great deal on the subject, in general, but have produced less on the development of the academic discipline itself. To date, little appears in the way of comprehensive, comparative analysis on how in-

¹ Tulane University Law School Payson Center for International Development
E-mail: nanette.svenson@gmail.com

ternational development is evolving worldwide as a course of study and where it might be headed. This article begins to contribute to the discourse. It presents some of the historical, conceptual and measurement parameters that lay the foundations for the discipline. It goes on to review academic trends in different parts of the world related to new degrees and curricula, along with institutional efforts to coordinate learning and generate knowledge in the field. The article concludes by highlighting some of the more important areas for consideration regarding the future of academic studies in international development.

To guide and structure this exploration, Armin Krishnan's (2009) Economic and Social Research Council working paper, 'What Are Academic Disciplines? Some Observations on the Disciplinarity vs. Interdisciplinarity Debate,' is a useful reference. Krishnan presents six perspectives for examining interdisciplinary courses of study: philosophical, anthropological, sociological, historical, educational and management oriented. Most apt for the objectives of this article is the application of three of these perspectives: 1) historical, which examines the evolution of events surrounding the emergence of a discipline; 2) sociological, which focuses on the professionalization of a discipline; and 3) educational, which reflects on the teaching and learning methods and institutions utilized in the development of a discipline. Krishnan offers these perspectives as tools to provide general paradigms for analysis and assist with uncovering some of the dimensions and complexities of interdisciplinary studies. This type of analysis applied to international development facilitates deeper understanding and discussion of the discipline.

Historical perspective

International events

The years following World War II brought a number of convergent changes in international relations that set the stage for the rise of international development as a recognized course of academic study. These

events served to bring the world closer together and created communal platforms—physically and philosophically—for redefining the dynamics of international cooperation. While these happenings are not the only elements contributing to the evolution of international development, they were among the earliest and most formative.

First, the end of World War II brought the 1945 birth of the United Nations and its financial counterparts, the International Bank for Reconstruction and Development (IBRD), better known as the World Bank, and the International Monetary Fund (IMF). Though not a new concept, this was the first time such a multi-agency international governance and cooperation body was established with enough worldwide participation, financing and reach to endure as a global institution. With strong United States backing of the organization (a critical component missing from the earlier attempt to launch the League of Nations), greater hope of institutional sustainability was instilled, fostering more widespread global commitment. With the inclusion of both industrialized and developing nations, the UN achieved a new legitimacy and became a more representative global platform from which to manage issues of security, diplomacy, governance and social development. With the IBRD and the IMF, the world body created a complementary monetary regime designed to provide liquidity and stability to the global economy (Moore and Pubantz 2006).

Second, with the launch of the Marshall Plan in 1947 for the reconstruction of war-torn Europe and similar efforts for the rebuilding of Japan and Asia, the US turned further away from its previous isolationist stance and emerged as the major global force leading international cooperation. At the onset of the Cold War, the US continued with this strategic philosophy of political and economic development as a means to establishing stability and democracy—and thwarting the spread of communism. This had the effect of planting the US firmly at the head of the anti-communism effort, establishing the US as an

important global donor and directing much of US development assistance to projects and places relevant to the country's strategic foreign policy and security objectives—trends that would continue throughout the coming decades.

Third, alongside these developments, the decolonization process of the 1950s and 1960s led to the rise of many new independent states—principally in Africa, Asia and the Caribbean—that needed to establish their own institutions and economies. This was more significant in Europe for the UK, France and the Netherlands as they were the former colonizers of most of the emerging nations and their first sources of institutional and financial support. The UN was also instrumental in these early state-building efforts but without much organizational history or knowledge upon which to draw for operational assistance. The UN did, however, provide a global forum within which the new nations could engage with each other and their industrialized counterparts and, through the World Bank, access infrastructural financing.

Finally, alongside all of the above, industrialized countries began to create official governmental departments dedicated to providing international technical assistance for developing countries throughout the world. These bilateral agencies (forerunners of the United States Agency for International Development (USAID) and the UK Department for International Development (DFID), for instance) served to catalyze the institutionalization of both the policy and practice associated with international cooperation. This allowed for precedents to be established and international development records to be archived centrally in each donor nation.

Together, these events began to reshape the mechanics of international relations and produce the building blocks for the international development platform. While each of these occurrences affected the involved actors differently, their composite effect produced an altered world dynamic for international coordination. Globally, regionally and nationally, a host of new systems emerged to focus on interna-

tional cooperation and development as a way to advance worldwide security, economic exchange and social welfare.

Definitions and measures

Most agree that international development has as its general aim improved quality of life for all humans; however, there is no universally accepted definition for what international development entails and no accreditation body that certifies criteria for its education. This, combined with the breadth and complexity of issues involved in bettering the quality of human existence, has led to considerable debate over what comprises development and how to define it. Here, too, historical context has been influential in shaping attempts to define and measure international development.

In the immediate post-World War II period, the emphasis was on productive economic recovery, industrialization and expansion. Thus, conceptualizations of development were most associated with economics and the theories of modernization and structuralism espoused by scholars such as W.W. Rostow (1960) and Arthur Lewis (1955), among others, which presented development as a rather linear national transformation from agricultural dependence to more industrialised and service-based production. Dependency theory with its emphasis on the poorer periphery of nations supporting the wealthier core is another offshoot of the historically oriented view, as is Marxian theory with its analysis of the production process and how it forms the basis for class hierarchy.

Later, in the 1980s and 1990s as disillusionment with modernization theory and impatience with the subsequent results prevailed, a number of different—and sometimes conflicting—approaches to development emerged. These years saw the rise of neoliberalism and the structural adjustment policies put forth by the World Bank and the IMF as an attempt to promote market integration and fiscal responsibility, along with a general focus in development study on the foreseeable future (as opposed to the long term) and policy driven by measurable in-

dicators. World Bank influenced Poverty Reduction Strategy Papers (PRSPs) and the UN led Millennium Development Goals (MDGs) for 2015 are among the most pervasive examples of this type of thinking and the definitions it has spawned.

It was also in the 1980s and 1990s that the concepts of sustainability, human capabilities and human rights began to emerge and take root in definitions of development. In this period, the idea of "sustainable development" surfaced and began to incorporate measures of environmental health, resilience and future productivity alongside those of mainstream economics to introduce the notion of balancing some of the natural destruction inherent in traditional means of economic growth with future sustainability. Also at this time the noted Indian economist, Amartya Sen, began to write on inequality, choice and capability as relevant development concepts. Sen eventually won the Nobel Prize in Economics in 1998 for his contribution to welfare economics and social choice theory. His work emphasizes a "capability approach" in which freedoms that enable "the expansion of the 'capabilities' of persons to lead the kind of lives they value" (Sen 1999: 18) should be the main objective of development—in conceptual and evaluative ways at both personal and societal levels. For Sen, income and wealth are but a means to this end, and therefore cannot actually define human well-being in any complete sense. This philosophy, though it stops short of dictating specific measures for ascertaining capabilities, lays the groundwork and justification for much of the capacity building, capacity strengthening and capacity development concentration prevalent in international development today. It was also instrumental in the creation of the UNDP Human Development Index. Both sustainable development and human development (or capabilities) perspectives advocate for more environmentally sound resource utilization and more holistic development of human and social capital.

More recently, traditional development definitions and precepts have been even more radically

challenged, particularly with regard to the "ethnocentric and ideologically loaded Western conceptions" (Sumner and Tribe 2008b: 11) that have tended to dominate historically, and have begun to call for a re-examination of the fundamentals of international development. This type of thinking has its roots in sustainable development and human development theory; it also reflects the views of more developing region thinkers (Shiva 1993; Escobar 1995; Rahnema 1997; Kothari 2005) who have entered the discussion and inserts the factor of power into the equation as an influential component in the determination of definitions and indicators. This perspective is less concrete in its conceptualization. Instead of citing processes or indicators, it invites reflection and a broadening of perspective, challenging the values we typically use to assess the kind of change we qualify as "development."

Through this historical, ongoing discussion of defining the development concept, measures have been created, added and refined over the years. There has also been agreement in the past (though this is beginning to change) that the focus of international development should be the "developing" countries—those with lower levels of living standards as reflected by a variety of socio-economic measures. Now, though, this, too, is being called into question.

The earliest living standard measurements were almost exclusively economic. Gross national product (GNP)—and its derivatives Gross Domestic Product (GDP) and Gross National Income (GNI)—along with the per capita measures and annual real growth rates of each of these, were taken to represent the capacity of a national economy and the ability of a nation to expand this capacity at a rate faster than the growth rate of its population. Most of the earlier examination and measurement took place within a planned restructuring of production and employment designed to shift both away from the agricultural sector and toward manufacturing and service industries. Initially issues of poverty, inequality, unemployment, health and education were of secondary importance (Todaro and Smith 2009).

Still today, with considerable expansion of the social indicators used to monitor national and global progress, economic tabulations continue to carry disproportionate weight. One of the most widely used of these measures is the World Bank country classification calculated annually on the basis of GNI per capita that categorizes countries as low, lower-middle, upper-middle or high income. All classifications except that of "high income" belong to the "developing" country categorization—thus, 144 of the 188 World Bank member countries—three quarters—are now classified as developing (World Bank 2012).

Following the decades of the 1950s and 1960s, it became clear that many developing countries were realizing significant economic growth but failing to achieve improved standards of living for the majority of their populations. This led to widespread dissatisfaction with reliance on economic indicators alone and the incorporation of multidimensional measures in ascertaining degrees of development. For example, it is around this time that the Gini coefficient (or Gini index) assumed more broad-based use for measuring income inequality.² Development economists like Dudley Seers (1969) in the UK and Denis Goulet (1971) in the US began to question many of the classic assumptions regarding economic progress and development, particularly in light of the chronic underdevelopment still evident in many parts of the world. Frustration with the early development economics approach led to proposals for new measurement techniques in the 1980s and 1990s.

Along these lines, the United Nations Development Programme (UNDP) launched its first *Human Development Report* in 1990 with the premise of refocusing development activity on people's well-being. The report opened with a simple statement 'People are the real wealth of a nation,' and it introduced the Human Development Index (HDI) as a

² The Gini coefficient measures inequality among values of a frequency distribution. A value of zero reflects perfect equality where all values are the same (e.g. everyone has equal income). A value of one reflects maximum inequality (e.g. a single person has all income).

new way of measuring by combining indicators of life expectancy, educational attainment and income into a composite index. The innovation of the HDI was the creation of a single statistic to serve as a reference for both social and economic development. Since then, the UN and other agencies have used similar methodologies to design development related indices for a multitude of social issues. Examples of these include the World Bank Worldwide Governance Indicators, the Freedom House civil liberties and political rights ratings, and the Transparency International Corruption Perception Index.

Sociological perspective

International development as a course of academic study in institutions around the world has its roots in the historical events, definitive conceptualizations and evaluative measures described above. Over the years, there have been repeated attempts by various institutions to define and specify the types of learning most relevant to advancing the field, though most have tended to be quite general and over-arching. One of the earliest of these is from UNESCO in 1975 (as cited by Bown 2009), which states:

The objective of development education is to enable people to participate in the development of their community, their nation and the world as a whole. Such participation implies a critical awareness of local, national and international situations based on an understanding of the social, economic and political processes. Development education is concerned with issues of human rights, dignity, self-reliance and social justice in both developed and developing countries. It is concerned with the causes of under-development and the promotion of an understanding of what is involved in development, of how different countries go about undertaking development and of the reasons for and ways of achieving a new international economic and social order.

This human, social justice focus is still evident in more recent definitions, though an emphasis on sustainability has been added. For example, the Uni-

versity of London Development Education Research Center (2012) refers to development education as 'an approach to learning about global and development issues through recognizing the importance of linking people's lives throughout the world...based on an understanding of the importance of critical thinking, the need to challenge stereotypes and to give people the skills and confidence to support change towards a more just and sustainable world.' The UK Development Education Association³, as cited in Bourn's 2008 *Development Education Debates and Dialogue*, made this more specific by stating that development education is about the following:

- Enabling people to understand the links between their own lives and those of people throughout the world;
- Increasing understanding of the global economic, social and political environmental forces which shape our lives;
- Developing the skills, attitudes and values which enable people to work together to bring about change and to take control of their own lives;
- Working to achieve a more just and sustainable world in which power and resources are equitably shared (Bown 2009).

These efforts toward incorporation of sustainability as a key theme have been supported and furthered by the United Nations proclamation for 2005-2014 to be heralded as the Decade of Education for Sustainable Development.

Given its necessarily interdisciplinary nature, much recent discussion has focused on whether or not international development should be considered a true academic discipline (Kothari 2005; Liu and Sum

³ Think Global is the new working name adopted in January 2011 by the former UK Development Education Association (DEA). DEA grew out of the National Association for Development Education Centres (NADEC) and was formed in 1993 by a coalition of NGOs and a group of development education centers. DEA originally focused on promoting an understanding of development issues in educational institutions but over time broadened its scope to encompass a wider audience and range of issues (Think Global 2012).

2007; Carr 2011). That will not be debated here since the purpose of this article is to explore how international development as a collective course of academic study has evolved historically and what prospects it presents educationally. Here, international development will be referred to, interchangeably, as a discipline, a field, a subject and a course of study, without any judgment about which terminology is more accurate. The focus will reflect the view of an academic discipline described by John Harriss (2002) that takes into account both subject matter and the "system of rules" inculcated for study of the subject, which creates a set of conditions for the generation of knowledge.

In looking at the subject matter and rules systems connected with international development and returning to Krishnan's (2009) sociological perspective of how academic disciplines are professionalized, a logical place to start is with the university degrees awarded in this area. Interestingly, though aspects of international development have been studied within other disciplines and majors for years, it was not until the 1990s that degrees bearing some variation of the term 'international development' began to be awarded. This course of study, now more independent, goes by a variety of names at undergraduate and graduate levels in different institutions across regions, among these: development studies, development practice, development science, human development, world development, global development and sustainable development, to name several.⁴

The types, levels and timeframes of the degrees awarded and the specifics of academic emphasis vary significantly, but there are certain commonalities in the overall content of the subject matter across institutions. International development is typically presented as a multi- and interdisciplinary branch of social science concerned with issues of social, economic and—more recently—environmental development at

⁴ Traditionally, the term 'international development' has been more widely used in the United States, whereas 'development studies' has been more widely used throughout Europe, Australia and Asia. More recently, the term 'international development' appears to be becoming more universal.

national, regional and global levels. Therefore, studies usually include coursework input from such fields as economics, political science, public health, education, sociology, anthropology, geography, gender studies and environmental science, among others. Also increasingly prevalent are requirements for 1) demonstrated proficiency in English along with at least one other language, and 2) a practical experience fieldwork component to complement classroom learning.

This article concentrates primarily on Master's level education in international development. While the field is also producing an increasing number of undergrads and PhDs, as well, it is arguably at the Master's level that the majority of professionals who will work 'in the field' are created. Undergraduates only complete a structured, introductory level of higher education in this area; they are acquiring a cursory knowledge of the discipline but nothing that would prepare them to assume mid- or higher-level professional posts. PhDs develop more specific areas of expertise that generally prepare them for instructing or researching at university level in more specialized areas. Conversely, Master's level education is preparing the majority of professionals for applied practice in the different areas that span the range of international development work (Woolcock 2007).

The Master's in international development (or similar) is now accepted as one of the possible requisite degrees for mid- to high-level professional positions in any international organization, bilateral agency, global or regional NGO, or related government post. It is also the most broad-based and general in nature. This is the type of degree that prepares, at least initially, everyone from the next UN Junior Professional Officer to the Cost Proposal Specialist for the regional or global NGO to the USAID Program Officer, along with many other development professionals. This degree is becoming the MBA equivalent for development work and, like the MBA, the international development Master's offer has expanded exponentially across the globe in recent years.

As a reference, the appendix of this article presents an inventory of Master's programs in in-

ternational development with instruction in English, listed by country. Only Master's degrees that deal specifically with international development in its integrated, interdisciplinary sense (as opposed to through development economics, public administration or environmental management degrees, for example) were considered. Additionally, only degrees taught in English were included as English has now become the single most important language for international communication and a prerequisite for working in the field. The appendix does not offer an exhaustive list, as no complete global inventory exists to date; nevertheless, as a composite of existing inventories and information, it does represent the most inclusive directory presently available.

Statistics on the growth of this field are limited, partly because of its relatively recent professionalization but also because of its interdisciplinarity and the comparative lack of coordination among institutions and associations across regions. Still, to give an idea of how quickly the coverage of the degree appears to have spread, consider two recent publications that provide informal inventories of international development Master's degrees at their respective dates of publication: 1) Michael Woolcock's 2007 article in the *Journal of International Development* on 'Higher Education, Policy Schools and Development Studies: What Should Masters Degree Students be Taught?' and 2) the 2008 *Final Report of the International Commission on Education for Sustainable Development Practice* prepared by the Earth Institute at Columbia University and the John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. Worldwide, for Master's programs in international development with instruction in English, the Woolcock article lists 20 programs and the Columbia University-MacArthur Foundation report lists 30. The appendix here lists over 150, suggesting that global growth of the international development Master's degree over the past five years has been phenomenal. Also, while most of these degrees are offered in industrialized countries, 32 of those listed—or about 20 percent of the total—belong to developing country institutions.

Educational perspective

Professionalization of an academic discipline through the creation and expansion of new curricula and degrees contributes dramatically to increasing opportunities for teaching and learning in a given subject area. Multiple other factors come into play as well for developing a recognized course of study and promoting the generation of knowledge in that area. These include the establishment of professional organizations, networks and centers; the development of interdisciplinary and inter-sectoral research collaborations; and strengthened government connections for influencing policy. The following sections provide a brief overview by region of some of the activity in these areas to date as it relates to broadening the reach of the international development discipline.

Europe

Structured study of international development began in Europe, and predominantly in the UK, as an outgrowth of colonial studies. The oldest of these programs is Oxford University's Queen Elizabeth House founded in 1954, which operates today as the Oxford Department of International Development (Oxford 2012). The Universities of Cambridge and Sussex also have long histories in this regard—Cambridge since the 1930s when those who would become founding fathers in the field (among them, Hans Singer and Dudley Seers) were educated there under John Maynard Keynes (University of Cambridge 2012), and Sussex since the 1960s when its Institute of Development Studies (IDS) was established. Over the years, along with Oxford, Sussex and Cambridge, numerous other UK institutions have added departments and degrees dedicated to the study of international development (see Appendix). Alongside the US and Australia, the UK is one of the countries with the broadest offer of degrees in international development and among the most prolific with regard to research in the field. Also important for the expansion of the discipline is that in some of

the UK institutions, most notably the University of Sussex and the University of London, the international development teams works closely with development education teams. At Sussex, the complementary team is the Centre for International Education within the Department of Education; at the University of London, it is the Development Education Research Centre at the Institute of Education.

The Graduate Institute of International and Development Studies (GIIDS) in Geneva, established in 1927 as an offshoot of the League of Nations, is another of Europe's oldest and most prestigious institutions for higher education and research in international development. Its prominent alumni base includes a multitude of globally recognized ambassadors, royals, foreign ministers, heads of state and Nobel Prize winners, including former UN Secretary-General, Kofi Annan (GIIDS 2012). France is another of European forerunners in post-colonial and international development studies with various programs and institutes such as the Université d'Auvergne's Centre for International Development Study and Research (CERDI) and the Agricultural Research Centre for International Development (CIRAD). Most of these have tended to operate principally in French, limiting their global reach; however, recently several graduate programs have been made available in English, joining the growing number of European graduate programs of international development offered in English. The Netherlands has been among the most prolific in this regard, but Austria, Belgium, Finland, Germany, Ireland, Italy, Norway, Spain and Sweden all offer a variety of similar programs (see Appendix).

In addition to leading the way with international development academics, Europe has been quicker to advance the progress of professional associations related to the study and practice of international development. The European Association of Development Research and Training Institutes (EADI), founded in 1975, is the leading European organization in this regard. EADI is an independent, non-profit, non-governmental Europe-wide network of institutes, researchers

and students from a variety disciplines and its primary focus is the coordination of meetings and activities to facilitate international exchange of knowledge and experience in the field. It also manages *The European Journal of Development Research*, a multi-disciplinary journal published five times a year and sponsored by the GIIDS in Geneva, along with various book and policy paper series (EADI 2012).

The Development Studies Association (DSA) of the UK and Ireland is another important academic organization. Formally established in 1978, it grew out of a series of National Development Research Conferences held in the UK in the early 1970s to bring together development studies professionals. Like EADI, DSA strives to improve the flow of information and exchange between DSA members and bring their work to a wider audience of prospective students, partners and donors. Membership is open to all types of international development actors and the association now has over 1,000 members, mainly individuals and institutions from academia, international organizations and non-governmental organizations. In the past decade, particularly, members have come to include research institutions in a number of developing countries as well. DSA publishes the *Journal of International Development* along with other intermittent works, and collaborates closely with DFID and other government agencies connected with development (Tribe 2009; DSA 2012).

Other important professional development associations in Europe include the French Association Etudes et Développement (AED, or the French Association of Development Studies), and the more global Society for International Development (SID), an international network of development institutions and individuals founded in 1957 in Washington, DC but based in Rome since 1978. With its network of over 3000 members in 80 countries and 45 local chapters, SID is a uniquely global entity among the international development associations.

The Americas

The Americas, including Canada, the US and Latin America have a shorter history with international development academics. Canada's case is interesting because its international development involvement stems more from global south research collaboration than from either technical assistance or higher education. With the founding of the International Development Research Centre (IDRC) in 1970, Canada established a unique institution that has funded an extensive portfolio of research over the past four decades in developing countries, and whose board is made up of half Canadian nationals and half international representatives—the only governmental agency anywhere to establish this type of structure. IDRC research has been principally proposed and undertaken by researchers in developing countries, which has allowed for IDRC insight into global south issues and considerable impact on a relatively small budget and also avoid perceptions of colonialism or "research imperialism" abroad (Muirhead and Harpelle 2011). Complementing these efforts, the *Canadian Journal of Development Studies* was founded in 1980 to provide an interdisciplinary, bilingual (English and French) forum for international development research, policy and practice. Shortly thereafter, the Canadian Association for the Study of International Development (CASID) was formed to oversee publication of the journal and provide a bilingual professional forum for promoting research and learning in international development (CASID 2012). More recently, as has also been the trend in the rest of the world, degrees in international development have become prevalent throughout Canadian universities (see Appendix).

The US involvement with international development has been somewhat different due to the post-World War II reconstruction and subsequent Cold War efforts that launched the US into global development. From the beginning, US development

work was linked with a drive to advance global stability and security and closely tied to US economic and military activity. Even with President John F. Kennedy's passage of the Foreign Assistance Act of 1961, establishing the United States Agency for International Development (USAID) and separating international economic and social development activity from military and political pursuits, critics have often felt this division to be hazy (Ekbladh 2010).

Until the 1990s, US higher education activity related to international development was highly compartmentalized within other disciplines such as economics, foreign policy, public health, and environmental studies. The earliest of the integrated development degrees awarded by US universities in the mid-1990s grew out of collaborative training programs initially designed to prepare USAID staff. American University and Tulane University were among the pioneers in this area and both developed among the first Master's degrees in international development based on the work they had done with the USAID Development Studies Program (Tulane-Payson 2012). Since then, several other US universities launched similar programs, but the next major push for expansion on the degree front came in 2008 with a \$16 million project from the MacArthur Foundation designed to create a new graduate level international development training program for universities around the world.

In partnership with Columbia University's Earth Institute, lead by development veteran Jeffrey Sachs, this project developed a two-year Master's in Development Practice (MDP) curriculum and has awarded grants to 20 higher education institutions in 15 countries for implementation of the program (MacArthur Foundation 2012). In addition to contributing to the number of international development Master's programs now available, this project has advanced the discussion on what should be included in a graduate development studies curriculum. The project's final report presents a cross-disciplinary core curriculum incorporating the following subjects, which is combined with six months of fieldwork training experience:

- **Health Sciences**—nutrition, population sciences and reproductive health, basic epidemiology of infectious and non-infectious disease, health policy, health system design and management;
- **Natural Sciences and Engineering**—agriculture, forestry and fishery management, water management, energy, engineering, environment and climate science;
- **Social Sciences**—anthropology, economics, education, politics and international political economies, statistics; and
- **Management**—project design and management, budget planning and financial management, commodities management, communication and negotiations, critical self-reflection, geographic information systems and decision-making tools, institutional resource and human resource management, information management systems and design (Earth Institute 2008).

While the US has promoted integrated international development learning at the university level, it has made less progress advancing the discipline through professional collaboration and collective action to influence policy. For example, the US does not have a national academic association for international development similar to the UK/Ireland Development Studies Association, the French AED or the Canadian Association for the Study of International Development. Outside observers speculate that this may explain the influential position of economics in US development policy and in US-influenced institutions such as the World Bank and IMF (Tribe 2009). The US does not have a national government research institute on par with Canada's IDRC dedicated to global south research; rather, development research in the US has been assumed more by independent think tanks, such as the Centre for Development Studies, and university research centers. As a result, US scholars and institutions have produced impressive and extensive research in every area associated with international development, but there is not yet a cohesive, collective platform for academic and professional collaboration and exchange.

Latin America as a region is much like the US in that while efforts have been made in specific areas to advance aspects of international development—especially in countries like Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Costa Rica and Mexico—little has been done to advance the academic discipline as a whole. As yet, there are no national or regional associations like DSA or CASID. Additionally, the region tends to operate almost exclusively in Spanish (or Portuguese, in the case of Brazil); as with France, this lack of integration of English as a professional and academic language limits Latin America's potential for global collaborative exchange. To this point, three of the four Latin American Master's programs listed in the Appendix (in Brazil, Colombia and Costa Rica) are partners in the MacArthur-Columbia University Earth Institute MDP program. While similar programs do exist in a few other universities throughout the region, they are offered only in Spanish or Portuguese.

Oceania and Asia

Within Oceania and Asia, Australia has the longest history in international development education. Australia National University (ANU) involvement in this area dates back to the establishment of the National Centre for Development Studies in the 1960s. Today, ANU offers several Master's in development and also coordinates the national Development Studies Network and publishes its quarterly journal, the *Development Bulletin* (ANU 2012). Many other universities have added graduate programs in international development and Australia now offers as many different Master's in this area as the UK and nearly as many as the US. Since the 1990s, New Zealand, Japan and Korea have also begun to offer similar degrees (see Appendix).

Japan and Korea have national think tanks that contribute to the development of the discipline at both national and global levels. The International Development Centre of Japan, since the early 1970s, has lead domestic and international activities related to development policy and planning studies, evaluation, research, training and consulting. The same is true for

the Korea Development Institute (KDI), and KDI also has its own School of Public Policy and Management, which offers a series of international development Master's degrees and courses to Korean nationals and to students and public officials in developing countries of the region (Colombo Plan 2011).

Oceania and Asia as a region account for over a third of the international development Master's degrees catalogued (see appendix). There is a distinct regional emphasis in the curricula of the programs from this part of the globe, more so than is the case with the rest of the world. While more than half of these degrees are offered in Australia, New Zealand and Japan, it is noteworthy that half of all the Master's degrees listed that belong to developing country institutions are located in Asia. China and India have led this effort but Bangladesh, Malaysia, the Philippines, Sri Lanka, Thailand and Vietnam also have programs. This suggests there may be more appreciation among the developing countries of Asia for the educational and development benefits associated with this type of degree than is true in other developing regions.

Africa and other developing regions

Various countries in Africa are beginning to incorporate Master's degrees of international development, among them Botswana, Ghana, Kenya, Nigeria, Senegal and Tanzania (see appendix). Of these, Botswana, Nigeria and Senegal are working with the MacArthur Foundation and just recently launched MDP programs. The Kenyan and Tanzanian programs were launched in 2001 and 2007, respectively. The oldest and most advanced program in Africa is in Ghana at the University of Development Studies (UDS), a public institution established in 1992 with the purpose of blending academia and community efforts to drive national development, particularly in rural areas. UDS is distinct from other universities in Ghana and the rest of Africa in several ways. The entire university has a pro-poor focus aimed at addressing the conditions and structural causes of poverty; it utilizes multiple campuses spread throughout the country, especially

in areas of widespread poverty; and it incorporates a community-based field practice element in its degree programs (UDS 2012).

Other developing regions, notably the Middle East and Eastern Europe, do not yet appear to be developing international development education programs.

Conclusions and recommendations

Historically, since the end of World War II the issue of international development has been an increasingly important global concern in terms of its conceptualization, measurement, practice and education. Academically, it was originally contained within other more established disciplines, principally economics and public policy. Over time, it has come to embody a wider-ranging mix of social studies and now comprises its own independent course of interdisciplinary academic study—though some still criticize a disproportionate economic influence on the discipline (Harris 2002; Banerjee 2003; Sumner and Tribe 2008a).

Professionally, international development has evolved as a discipline with the creation of more undergraduate and graduate university degrees across the globe. This is particularly evident at the Master's level, which appears to be most relevant for aspiring practitioners (Woolcock 2007). From the informal inventory information available, the offer of degrees worldwide in this area seems to have increased at least fivefold over the past five or six years, suggesting a surge in interest for this type of degree. Most of this growth is still in industrialized institutions, but universities in the developing world account for roughly a fifth of the programs offered and more of the newer ones. This is particularly true in Asia, which accounts for over half of the developing country Master's degrees identified in this article (see appendix). Though degree content varies significantly, some common trends are evident across regions and institutions. Most degrees incorporate a blend of coursework from economics, political science, public health, education, sociology, anthropology, geography, gender studies and environmental sci-

ence, among other social sciences. Also, programs increasingly require proficiency in English and another language (preferably one that is widely spoken in developing regions), along with both practical fieldwork and theoretical learning.

Educationally, in the broader sense of creating the professional associations and institutions connected with the discipline and specified knowledge generation, Europe, and especially the UK, lead the rest of the world. Canada, Australia and New Zealand also have their respective associations and networks; however, the US still has no official professional association or network dedicated to the study of international development. It is likely for this reason, that more has been published in Europe on critical examination of international development education than anywhere else. This may result, in part, from the continent's experience with colonization and the fact that development economics got an earlier start in European universities. The first UK academic programs related to international development actually predate the establishment of governmental agencies for international cooperation, whereas the opposite is true for the US. The recent MacArthur Foundation-Columbia University project to launch the MDP in the US and developing regions around the world strives to address some of the issues discussed with respect to professionalization of the discipline. Nevertheless, these efforts do not extend beyond the particular actors involved in program.

From this general review of the evolution of international development as an academic discipline, it seems clear that development related study and thinking must continue to expand and actors must devise means for broader and more inclusive communication. Existing classifications of "developed" and "developing" are no longer very useful, especially as countries like China, India and Brazil easily fall into either or both categories, depending upon the issue at hand. As the world has become more complex, we must come up with new ways to define, describe and interpret its development. This will help us design

education better suited to the discipline. The world has also become smaller and flatter in many ways and we must take advantage of this to propel interaction among international development academics and practitioners across regions, sectors and disciplines. Only through better communication and collaboration can we hope to produce more integrated studies and models that respond to the constantly changing reality. The following recommendations present some general aims for moving in these directions.

1. Better definitions for 'developing' and 'development'

In the words of Alan Thomas (2000, p. 775), "the notion that development refers specifically to part of the world, the 'underdeveloped' or 'Third' world... makes no sense." The range covered by the existing terminology of "developing" (most references include both Brazil and Djibouti in this category, for example) is wide, with the range of development within individual countries often wider still. Thus, constructing more nuanced definitions and descriptions will be helpful, particularly now that the issue of sustainability has achieved such prominence in the international development dialogue. Along with more appropriate definitions for "developing," we need more precise description for what we term "development." This must include fighting for freedom from hunger, extreme poverty and insecurity at the low end to promotion of sustainable, productive, equitable progress for all at the high end. It must take into account the activity of multilateral and bilateral agencies alongside that of national governments, community leaders and local NGOs and businesses. Better defining the actors and objectives will allow for creation of more adequate models and materials for teaching international development at all levels.

2. Increased interdisciplinary, investigative and communications proficiency

Beyond economics and even beyond social sciences, possibilities for approaching development problems

and education need to expand across disciplines and skills sets. Physical and life sciences are increasingly important components for international development solutions and must be contemplated in the interdisciplinarity that comprises the discipline. The same is true for the arts and for business. We cannot hope to "teach" all these subjects in international development courses, but we should be able to familiarize students with the potential for productive application of many of them. In addition, because of the extreme breadth of scope associated with international development's thematic areas, a number of other basic competencies become critical for development professionals. Woolcock (2007) organizes these skills into three categories: 1) detective work – developing facility with data collection, analysis and interpretation; 2) translator work – developing ability to connect, adapt and communicate across multiple cultural contexts; and 3) diplomatic work – developing capacity for negotiation and arbitration. The ultimate goal for educating around multiple disciplines and competencies is to produce professionals and thinkers who can find and create effective solutions from different fields and sectors; evaluate proposals and results using a variety of empirical evidence and methodologies; integrate different perspectives into their problem solving; and communicate clearly and convincingly across diverse audiences.

3. New and different expertise and perspective

Just as development practice is not only made up of projects from the UN, World Bank, USAID, DFID and the like, neither is development theory only that proposed by OECD country scholars. Development projects, knowledge, experts and approaches cannot be limited to inputs of the industrialized countries. Emerging experts like Dambisa Moyo, Muhammad Yunus, Abhijit Banerjee and Uma Kothari—those with a foot in each world and a personal understanding of developing country challenges—must be duly included in the discussion. By incorporating more of

what the global south has to say, we can begin to balance the equation and craft a more complete view and study of development. This type of integration must be promoted on all levels: with the documentation of practice, recognition of experts, research design, publication of articles and books, hiring of faculty, and extension of graduate education opportunities.

4. More widespread and integrated professional networking

Attention has already been drawn to the fact that the US could benefit from more organized networking activity that brings together international development academics, researchers, practitioners, students and policymakers—as DSA, EADI, SID and AED do in Europe and CASID does in Canada. In addition, more must be done to integrate interaction across associations in different countries and regions, since much of the existing networking activity tends to stay segregated within national and regional boundaries. Publications, too, reflect this tendency. The Human Development and Capability Association (HDCA), founded in 2004 by Amartya Sen and housed in Boston University, is attempting to address this issue and promote worldwide networking and collaboration across disciplines on key development issues (HDCA 2012). Better, broader efforts like these should promote more extensive research and project collaborations—among and between industrialized and developing countries and across regions and sectors.

5. Future research on International Development degree curricula

International development as an academic discipline is a relatively new concept. A valid next step for the field should include closer examination of the multitude of emerging degree programs with a view to comparing curricula and emphases. This type of investigation will allow for better understanding of the discourse, competencies and research being promoted through these programs of study—along with

a sense of similarities and contrasts developing across regions. It will also generate discussion on the kinds of professionals we are training to participate in future development work.

Individuals and institutions are already making strides in all of these areas. The ideas presented here are not original; they are restated as recommendations to emphasize their importance for advancing the study of international development. Evolving the discipline will entail developing new definitions and concepts, broadening skill sets, engaging and promoting new actors and knowledge, better connecting all who study and work in the field, and examining how we study and research the subject. If, as Nelson Mandela has asserted, education is the most powerful weapon we have for changing the world, then surely it is also the most powerful tool we have for improving international development.

References

Banerjee Subhabrata B. (2003). Who Sustains Whose Development? Sustainable Development and the Reinvention of Nature. *Organization Studies*, 24,143-180.

Bourn, D. (Ed.) 2008. *Development Education Debates and Dialogue*. London: Institute of Education.

Bown, L. (2009). Where We Stand and What We Stand for: The DSA Now and in the Future. *Journal of International Development*, 21,742-748.

Carr, E. (2011). *Delivering Development: Globalization's Shoreline and the Road to a Sustainable Future*. New York: Palgrave Macmillan.

Canadian Association for the Study of International Development (CASID). (n.d.). About CASID. Retrieved November 3, 2012 from <http://www.casid-acedi.ca>.

Colombo Plan Secretariat. Master's Programs. (n.d.) Retrieved October 28, 2012 from www.colombo-plan.org/?wpfb_dl=122.

Development Studies Association (DSA). (n.d.). About DSA. Retrieved July 10, 2012 <http://www.devstud.org.uk>.

Earth Institute at Columbia University. (2008). *Report from the International Commission on Education for Sustainable Development Practice*. New York: The Earth Institute at Columbia University.

Ekbladh, D. (2010). A Pillar's Progress: How Development's History Shapes U.S. Options in the Present. Belfer Center Discussion Paper 2010-03. Cambridge, MA: Harvard University.

Escobar, A. (1995). *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.

European Association of Development Research and Training Institutes (EADI). (n.d.). About EADI. Retrieved October 10, 2012 from <http://www.eadi.org/navigation/about-eadi.html>.

Goulet, D. (1971). *The Cruel Choice: A New Concept in the Theory of Development*. New York: Atheneum.

Graduate Institute of International and Development Studies (GIIDS). (n.d.). The Institute. Retrieved October 2, 2012 from http://graduateinstitute.ch/alumni/home_alumni/whowear.html.

Harriss, J. (2002). The Case for Cross-Disciplinary Approaches in International Development. Development Studies Institute (DESTIN) Working Paper Series No. 02-23. London: London School of Economics.

Human Development and Capacity Association (HDCA). (n.d.). About Us. Retrieved October 8, 2012 from <http://www.capabilityapproach.com/About.php?aboutsub=about0>.

Institute of Education – University of London. (n.d.) Development Education Research Centre (DERC). Retrieved October 1, 2012 from <http://www.ioe.ac.uk/research/150.html>.

Kothari, U. (Ed.) (2005). *A Radical History of Development Studies: Individuals, Institutions and Ideologies*. South Africa: David Philip.

Krishnan, A. (2009). What are Academic Disciplines? Economic and Social Research Council (ESRC) National Centre for Research Methods (NCRM) Working Paper Series No. 03/09. Swindon, UK: ESRC.

Lewis, W. A. (1955). *The Theory of Economic Growth*. London: George Allen & Unwin, Ltd.

Liu, O. P. & Sum, S. M. (2007). Development Studies Entering a *Cul-De-Sac?* Reflections on Development Studies as an Academic Discipline: A Historical Appraisal. *Jurnal e-Bangi* 2(2), 1-22.

Moore, J. A., Jr. & Pubantz, J. (2006). *The New United Nations: International Organization in the Twenty-First Century*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Muirhead, B. & Harpelle, R. N. (2010). *IDRC: 40 Years of Ideas, Innovation and Impact*. Waterloo, Ontario, Canada: Wilfrid Laurier University Press.

Rahnema, M. (1997). Towards Post-Development: Searching for Signposts, a New Language and New Paradigms in M. Rahnema & V. Bawtree (Eds.), *The Post-Development Reader*. London: Zed.

Rostow, W. (1960). *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Seers, D. (1969). The Meaning of Development. *International Development Review* 11(4), 3-4.

Sen, Amartya. (1999). *Development as Freedom*. New York: Anchor Books.

Shiva, V. (1993). Monocultures of the Mind. *Trum-peter*, 10(2),11. Retrieved October 21, 2012 from <http://www.icaap.org/iuicode?6.10.4.11>.

Society for International Development. (n.d.) About – History. Retrieved October 20, 2012 from <http://www.sidint.net/>.

Sumner, A. & Tribe, M. A. (2008a). Development Studies and Cross-Disciplinarity: Research at the Social Science-Physical Science Interface. *Journal of International Development*, 20,751-67.

Sumner, A. & Tribe, M. A. (2008b.) *International Development Studies: Theories and Methods in Research and Practice*. London: Sage Publications Ltd.

Sumner, A. & Tribe, M. A. (2011). The Case for Aid in Fiscally Constrained Times. *Journal of International Development*, 23,782-801.

Think Global. (n.d.) History. Retrieved August 30, 2012 from <http://www.think-global.org.uk/pages/?p=3866>

Thomas, A. (2000). Development as Practice in a Liberal Capitalist World. *Journal of International Development*, 12, 773-87.

Todaro, M. P. & Smith, S. C. (2009). *Economic Development*. 10th ed. Harlow, England: Pearson Addison Wesley.

Tribe, M. A. & Sumner, A. (2006). Development Economics at a Crossroads: Introduction to a Policy Arena. *Journal of International Development*, 18, 957-66.

Tribe, M. A. (2009). A Short History of the Development Studies Association. *Journal of International Development*, 21, 732-741.

Tulane University Law School Payson Center for International Development. (n.d.) Frequently Asked Questions. Retrieved November 2, 2012 from <http://payson.tulane.edu>.

United Nations Development Programme (UNDP). (n.d.). UNDP Human Development Reports. Retrieved October 5, 2012 from <http://hdr.undp.org>.

University of Cambridge. (n.d.) Centre for Develop-

ment Studies. Introduction. Retrieved September 10, 2012 from <http://www.devstudies.cam.ac.uk>.

University of Development Studies (UDS). (n.d.) History. Retrieved November 4, 2012 from <http://www.udsf.gh/history.php>.

University of Oxford. (n.d.) Department of International Development. History. Retrieved August 15, 2012 from <http://www.qeh.ox.ac.uk/about/history>.

University of Sussex. (n.d.). International Development. About the Department. Retrieved September 5, 2012 from <http://www.sussex.ac.uk/development/about>.

Woolcock, M. (2007). Higher Education, Policy Schools, and Development Studies: What Should Masters Degree Students Be Taught? *Journal of International Development*, 19, 55-73.

World Bank. (n.d.). Data – How We Classify Countries. Retrieved September 4, 2012 from <http://data.worldbank.org/about/country-classifications>.

Appendix

International Development Master's Programs (in English), 2012

Australia

- Australian National University, <http://asiapacific.anu.edu.au/maapd/>
- Deakin University, <http://www.deakin.edu.au/arts-ed/courses/postgrad/icd/index.php>
- Flinders University, <http://www.flinders.edu.au/sabs/development-studies/>
- James Cook University, <http://globalmdp.org/network/james-cook-university>
- La Trobe University, <http://www.latrobe.edu.au/humanities/about/schools/school-of-social-sciences>
- Macquarie University, <http://www.dscc.mq.edu.au>
- Monash University, <http://artsonline.monash.edu.au/ges/>
- Murdoch University, <http://www.ssh.murdoch.edu.au/development/>
- RMIT University, <http://rmit.org.au/browse;ID=MC073>
- Southern Cross University, <http://www.scu.edu.au/schools/sass/index.php>
- University of Canberra, <http://www.canberra.edu.au/courses-units/m-coursework/international-studies/193JA>
- University of Melbourne, <http://arts.unimelb.edu.au>
- University of Newcastle, <http://www.newcastle.edu.au/school/hss/>
- University of New South Wales, <http://www.arts.unsw.edu.au>
- University of Queensland, <http://www.uq.edu.au/development-practice/>
- University of Sydney, http://sydney.edu.au/arts/anthropology/postgrad_coursework/index.shtml
- Victoria University Melbourne, <http://www.vu.edu.au/higher-ed-and-tafe/arts-education-and-human-development>

Austria

- Diplomatische Akademie Wien, http://www.da-vienna.ac.at/programmes/mais_programme
- Modul Vienna University, <http://www.modul.ac.at/pgm/msc>
- University of Graz, <http://www.jointdegree.eu/sd/>
- University of Innsbruck, <http://www.uibk.ac.at/peacestudies/ma-program/index>

Bangladesh

- BRAC University, <http://globalmdp.org/network/brac-development-institute-brac-university>
- University of Dhaka, <http://www.univdhaka.edu/department/common/home.php?bodyid=DVS>

Belgium

- Universiteit Antwerpen, <http://www.ua.ac.be/main.aspx?c=IOB&n=76198>

Université de Liège, http://www.ulg.ac.be/cms/c_220720/new-master-s-in-international-cooperation-and-development

University of Kent, Brussels, <http://www.kent.ac.uk/brussels/BSIS/programmes/taught/intdev/index.html>

Botswana

- University of Botswana, <http://globalmdp.org/network/university-botswana>

Brazil

- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, <http://globalmdp.org/network/universidade-federal-rural-do-rio-de-janeiro>

Canada

- Andrews University, <http://www.casid-acedica/node/469>

- Dalhousie University, <http://internationaldevelopmentstudies.artsandsocialsciences.dal.ca/Graduate%20studies/>
- Humber College, <http://www.humber.ca/program/international-development>
- McGill University, <http://www.mcgill.ca/isid/studies/option/>
- Queen's University, <http://www.queensu.ca/sgs/program/artsci/globaldevstudies.html>
- Saint Mary's University, <http://www.smu.ca/academic/arts/ids/programs.html>
- University of Guelph, <http://www.ids.uoguelph.ca/masters/index.shtml>
- University of Ottawa, <http://www.coop.uottawa.ca/en/en-prospective-students/en-program-spec.asp?ID=116>
- University of Winnipeg, <http://globalmdp.org/network/university-winnipeg>
- University of Waterloo, <http://globalmdp.org/network/university-waterloo>
- York University, http://futurestudents.yorku.ca/graduate/programs/development_studies

China

- Beijing Normal University, <http://www.bnulxsh.com/jieshao/MA.pdf>
- China Agricultural University, <http://www.iprcc.org/front/article/article.action?id=2163>
- Tsinghua University, <http://globalmdp.org/network/tsinghua-university>

Colombia

- Universidad de Los Andes, <http://globalmdp.org/network/universidad-de-los-andes>

Costa Rica

- Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza (CATIE), <http://globalmdp.org/network/catie>

Finland

- University of Helsinki, <http://www.helsinki.fi/socialsciences/research/about/poleco/development.html>
- University of Jyväskylä, <http://www.study-info.eu/FLDP.aspx?show=progdesc&pid=725>

France

- American University of Paris, <http://www.aup.edu/graduate/maia/default.htm>
- HEC Paris, <http://www.hec.edu/MSc/Programs/MSc-in-Sustainable-Development>
- Sciences Po Paris, <http://globalmdp.org/network/sciences-po>
- Université Joseph Fourier, <http://www.ujf-grenoble.fr/formation/diplomes/master-innovation-et-territoire-m2-parcours-international-244812.htm>

Germany

- Philipps Universität, http://www.uni-marburg.de/studium/studgang/interfac/ids/index_html-en?set_language=en
- Ruhr Universität Bochum, http://www.ruhr-uni-bochum.de/index_en.htm
- Technische Universität Darmstadt, <http://www.study-info.eu/FLDP.aspx?show=progdesc&pid=725>

Ghana

- University for Development Studies, <http://www.uds.edu.gh/masters.php>

Hong Kong

- City University of Hong Kong, http://www6.cityu.edu.hk/ais/doc/programme/09%20DS%20Prog%20&%20Course%20ILO%20mapping%20_April%2009.pdf
- Hong Kong Polytechnic University, <http://www38.polyu.edu.hk/aseprospectus/jsp/home.jsp?listby=master&deadlineType=hkApplicants&websiteId=1&schemeld=201114&langId=1>

India

- Indian Institute of Technology Guwahati, <http://www.iitg.ac.in/hss/>
- Indira Gandhi National Open University, <http://www.htcampus.com/college/indira-gandhi-national-open-university-school-extension-and-development-studies/>
- Jawaharlal Nehru University, <http://www.jnu.ac.in/main.asp?sendval=SchoolOfSocialSciences>
- Kurukshetra University, <http://www.htcampus.com/college/department-home-science-kurukshetra-university/>
- TERI University, <http://globalmdp.org/network/teri-university>

Ireland

- Trinity College Dublin (TCD) and University College Dublin (UCD), <http://globalmdp.org/network/tcd-and-ucd-dublin>

Italy

- Universitat degli Studi di Roma, <http://www.ceistorvergata.it/master/mesci/sarea.asp?sa=22>

Japan

- Graduate School of International Relations, <http://gsriiuj.ac.jp/idp/>
- Hiroshima University, http://www.business-paradigm.co.jp/ir/school_detail06.html
- International University of Japan, <http://www.masterstudies.com/Masters-Degree/Japan/International-University-of-Japan/MA-in-International-Development/>
- Kobe University, <http://www.kobe-u.ac.jp/en/about-kobe-university/departments/graduate-schools/international-cooperation-studies.htm>
- Nagoya University, http://www.gsid.nagoya-u.ac.jp/edu/new_edu_prgm/index-en.html
- National Graduate Institute for Policy Studies, http://www.grips.ac.jp/pstudents/inter_programs/development.html

Korea

- Hankuk University of Foreign Studies, <http://gsias.hufs.ac.kr>
- Korea Development Institute, http://www.poruluisiada.pt/downloads/be/be_01.pdf
- University of Korea, http://gsis.korea.ac.kr/KUGSIS_brochure_2010.pdf

Kenya

- University of Nairobi, http://www.uonbi.ac.ke/faculties/ids/html/MA_Programmes.html

Malaysia

- Universiti Sains Malaysia, <http://www.ips.usm.my/index.php/programme/research/pureArts/masterOfSocialScience-DevelopmentPlanningAndManagement>
- University of Malaya, http://www.ips.um.edu.my/?modul=Programmes_Offered&pilihan=Faculties&subpilihan=Master_of_Development_Studies_-_FEA

Mexico

- Tecnológico de Monterrey, <http://www.itesm.edu/wps/wcm/connect/ITESM/Tecnologico+de+Monterrey/English/Doctorate+and+Masters/Masters/Programs/>

Netherlands

- Erasmus University of Rotterdam, http://www.eur.nl/english/post_experience/master/development_studies/factsheet/
- International Institute of Social Studies in The Hague, http://www.iss.nl/education/ma_programme/

- Maastricht University, <http://www.study-info.eu/FLDP.aspx?show=progdesc&pid=846>
- Radboud University Nijmegen, <http://www.ru.nl/cidin/>
- University of Amsterdam, http://www.studenren.uva.nl/msc_international_development_studies
- Utrecht University, <http://www.uu.nl/university/international-students/en/intdevelopment/Pages/default.aspx>
- Wageningen University, <http://www.mid.wur.nl/UK/>
- University of Amsterdam, <http://gsss.uva.nl/programmes/english-masters/content5/international-development-studies.html>

New Zealand

- Lincoln University, <http://www.lincoln.ac.nz/Postgraduate-students/Postgraduate-opportunities/International-Rural-Development/>
- Massey University, http://www.massey.ac.nz/massey/learning/departments/school-people-environment-planning/subject-areas/development-studies_home.cfm
- Victoria University of Wellington, <http://www.newzealandeducated.com/us/course/8/1745>
- University of Auckland, <http://www.arts.auckland.ac.nz/uo/a/masterofartsma>
- University of Waikato, <http://www.waikato.ac.nz/study/qualifications/mastersdegrees.shtml>

Nigeria

- University of Ibadan, <http://globalmdp.org/network/university-ibadan>

Norway

- University of Agder, http://www.uia.no/en/portals/about_the_university/economics_and_social_sciences/development_studies
- Norges Landbrukshøgskole, <http://www.study-info.eu/FLDP.aspx?show=progdesc&pid=472>

Philippines

- Asian Institute of Management, <http://www.apu.ac.jp/graduate/>

Senegal

- Université Cheikh Anta Diop (UCAD), <http://globalmdp.org/network/universit%C3%A9-cheikh-anta-diop-ucad>

Singapore

- National University of Singapore, <http://khmerscholars.wordpress.com/2010/01/20/master-in-public-policy-scholarship-singapore/>

South Africa

- South African-German Centre for Development Research and Criminal Justice, <http://www.drd-sa.org/development-studies-programs/ma-development-studies.html>
- University of KwaZulu Natal, <http://sds.ukzn.ac.za/default.php?6,18,1,4,0>
- University of Witwatersrand, Johannesburg, <http://www.wits.ac.za/academic/humanities/socialsciences/developmentstudies/graduate/8623/masters.html>

Spain

- Universidad Pontificia Comillas de Madrid, <http://www.mastersportal.eu/students/browse/programme/33929/master-in-international-cooperation-and-development.html>
- Universitat Jaume I, <http://www.epd.uji.es/web/en/index.html>
- Universitat de Vic, <http://www.uvic.es/en/activitat/336>

Sri Lanka

- University of Colombo, http://www.cmb.ac.lk/fgs/images/stories/M.DS_Brocher_2012.pdf
- University of Peradeniya, <http://globalmdp.org/network/university-peradeniya>

Sweden

- Linnaeus University, <http://lnu.se/subjects/peace-and-development-studies/education/one-year-masters-programme?l=en>
- Lunds Universitet, <http://www.lumid.lu.se>
- Uppsala Universitet, <http://www.uu.se/en/education/master/selma/program/?pKod=SUS2M&lasar=12/13>

Switzerland

- Graduate Institute of International and Development Studies, http://graduateinstitute.ch/corporate/teaching/programmes/masters_en.html

Taiwan

- National Cheng Kung University, http://www.mdp.ncku.edu.tw/Masters_Program_in_Sustainable_Development_Practice/Welcome.html
- National Chengchi University, <http://units.nccu.edu.tw/server/publchtmut/html/w261/ew261.html>

Tanzania

- Mzumbe University, http://www.mzumbe.ac.tz/inst_devstudies.htm

Thailand

- Asian Institute of Technology, <http://www.ait.ac.th>
- Chulalongkorn University, <http://www.ids.polsci.chula.ac.th/master.htm>

UK

- Brunel University, <http://www.brunel.ac.uk/courses/pg/postgraduate-taught-course-information>
- City University of London, <http://www.city.ac.uk/courses/postgraduate/international-communications-and-development>

- London School of Economics, <http://www2.lse.ac.uk/internationalDevelopment/study/Home.aspx>
- London School of Oriental and African Studies, <http://www.soas.ac.uk/admissions/pg/subject/>
- University of Bath, <http://www.bath.ac.uk/sps/postgraduate/>
- University of Birmingham, <http://www.birmingham.ac.uk/schools/government-society/departments/international-development/courses/masters.aspx>
- University of Bradford, <http://www.brad.ac.uk/ssid/courses-and-study/postgraduate/peace-conflict-and-development/>
- University of Bristol, http://www.bris.ac.uk/prospectus/postgraduate/2013/prog_details/SSLF/308
- University of Cambridge, <http://www.devstudies.cam.ac.uk/courses/index.html>
- University of East Anglia, <http://www.uea.ac.uk/dev/courses/ma-media-and-international-development>
- University of Edinburgh, <http://www.sps.ed.ac.uk/gradschool>
- University of Glasgow, <http://www.gla.ac.uk/postgraduate/taught/internationaldevelopment/>
- University of London, <http://www.mastersportal.eu/studies/13147/sustainable-development.html>
- University of Manchester, <http://www.sed.manchester.ac.uk/postgraduate/taught/courses/01068/?code01068=&pg=all>
- University of Oxford, <http://www.qeh.ox.ac.uk>
- University of Sheffield, <http://www.shef.ac.uk/trp/taughtpg/courses/maidp>
- University of Sussex, <http://www.sussex.ac.uk/development/pgstudy; http://www.ids.ac.uk/go/teaching/postgraduate-programmes>

United States

- American University, <http://www.american.edu/sis/degrees/MA-INDV.cfm>
- Boston University, <http://www.bu.edu/gdp/global-development-policy/>
- Brandeis University, MA in Sustainable International Development, <http://heller.brandeis.edu/academic/sid/>
- Clark University, <http://www.clarku.edu/departments/idce/default.cfm>
- Columbia University, MPA/Master of Development Practice, http://www.sipa.columbia.edu/academics/degree_programs/mpa-dp/index.html
- Cornell University, <http://ip.cals.cornell.edu/grad/mps-id/>
- Duke University, <http://dcid.sanford.duke.edu/academics/masters-international-development-policy>
- Emory University, <http://web.gs.emory.edu/mdp/about/index.html>
- Fordham University, http://www.fordham.edu/academics/programs_at_fordham/_international_politi1/academics/index.asp
- Georgetown University, <http://ghd.georgetown.edu/>
- George Washington University, <http://elliott.gwu.edu/academics/grad/ids/>
- Harvard University, <http://www.hks.harvard.edu/degrees/masters/mpa-id>
- Johns Hopkins University, <http://www.sais-jhu.edu/academics/degrees/index.htm>
- Michigan State University, <http://casid.isp.msu.edu/academic.htm>
- Ohio University, <http://www.developmentstudies.ohio.edu/Program/index.html>
- Tulane University, <http://payson.tulane.edu/content/master-science-program>
- University of California, Berkeley, <http://mdp.berkeley.edu>
- University of Arizona, http://geography.arizona.edu/masters_development_practice
- University of Denver, http://www.du.edu/korbel/academic/academic_degree_programs/ma/International_Develo.html
- University of Florida, <http://web.africa.ufl.edu/mdp/index.html>
- University of Indiana, http://www.indiana.edu/~spea/prospective_students/masters/masters_degrees/mpa/International%20Development.shtml
- University of Minnesota, <http://www.hhh.umn.edu/degrees/mdp/index.html>
- University of Pittsburgh, <http://www.gspia.pitt.edu/Academics/Programs/MasterofInternationalDevelopment/tabid/96/Default.aspx>

Vietnam

- Royal University of Phnom Penh, http://www.rupp.edu.kh/master/development_studies/

Movilidad estudiantil y competencia intercultural. Implicaciones para los procesos de internacionalización¹

E. MARICELA VILLALÓN DE LA ISLA²

Introducción

Los estudios en el campo de la educación superior evidencian el auge y la intensidad de los procesos de internacionalización y movilidad estudiantil a escala global. Aunque el fenómeno de la movilidad no es nuevo, ha incrementado notablemente en las últimas décadas, lo cual se observa en los recientes informes del Instituto Internacional de la Educación, a través de *Atlas Project*, la UNESCO (*Institute for Statistic*) y la OCDE (2013), entre otros. Concretamente, fue después de la Primera Guerra Mundial cuando se planteó la necesidad de educar a los ciudadanos de manera que su formación, su mentalidad, contribuyera a lograr el mutuo entendimiento entre las naciones (Wilson, 1994).

Desde entonces, la movilidad estudiantil ha aumentado y ha despertado el interés académico por estudiarla, ya no solo por la cantidad de alumnos universitarios que se desplazan, sino por sus consecuencias generales y por ciertos efectos no deseados que comporta. Así, son cada vez más las investigaciones que analizan las características de los procesos de internacionalización de la educación superior, así como su relevancia para determinadas regiones o contextos, tanto nacionales como supranacionales. Al respecto, cabe mencionar los trabajos de Ulrich Teichler (2004, 2007 y 2008) sobre Europa, los de Hans de Wit, Isabel C. Jaramillo, Jocelyne Gacel y Jane Knight (2005) y Jocelyne Gacel-Ávila (1999, 2000,

¹ Este artículo es parte del resultado de mi tesis de maestría, la cual fue dirigida por la Dra. Jocelyne Gacel-Ávila y la Dra. Rosario Hernández, a quienes agradezco sus orientaciones.

² Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Profesora de asignatura en el Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara. Responsable del Programa de Alfabetización Informacional en la Biblioteca del CUNorte. Inicios de investigación en la línea de educación internacional con la Tesis de Maestría “El impacto de la movilidad estudiantil presencial y virtual. Un estudio de caso”.

2006, 2005, 2010 y 2012) respecto a América Latina y México, los de Hans de Wit (2002a; 2002b y 2011) –de carácter más analítico y explicativo sobre los mecanismos que operan en los procesos de internacionalización–, los de Knight (2008, 2012), los de Altbach, Reisberg y Rumbley (2009) sobre las tendencias globales en la educación superior, y más recientemente los de García Palma (2013) y Streitwieser (2014) referentes a la movilidad.

Justamente las investigaciones y estudios en el ámbito de la educación superior exponen el importante acrecentamiento de las dotaciones de movilidad. Lo anterior muestra el interés de los investigadores y profesionales por la internacionalización de la educación superior, en concreto, por los nuevos desafíos y expectativas que ésta ofrece ante los retos planteados por la globalización económica (Knight, 2012; Altbach et al., 2009), pues cada vez son mayores los contingentes de estudiantes que a nivel mundial participan en intercambios educativos, lo cual sin duda es un desafío que tienen que enfrentar las instituciones, encargadas de estructurar y gestionar la movilidad al exterior.

Uno de los objetivos en los programas de internacionalización de las instituciones es fomentar las competencias interculturales de los estudiantes, mediante la convivencia e inmersión en otras culturas; misma que es capaz de facultarlos para un conocimiento institucional transnacional. Jane Knight (2011: 14) en *Cinco mitos sobre la internacionalización* deconstruye de alguna forma la creencia de que cuantos más estudiantes extranjeros se movilicen mayor será la producción de una cultura institucional y de un *curriculum* más internacionalizado. La realidad es más bien diferente, pues los estudiantes internacionales suelen agruparse entre sus culturas de origen y no suele ser significativo el conocimiento de la cultura del país de acogida. Operan ahí otros mecanismos y motivaciones, a pesar de que en los programas de movilidad europeos –gracias a los cuales tres millones de estudiantes se han desplazado en los últimos veinticinco años– se busque reforzar la cohesión social

entre los países y garantizar así una Europa unida,³ además de perseguir un espacio europeo de aprendizaje continuo e intercultural.

Así las cosas, conviene precisar que el significado de la competencia intercultural en lo movilidad estudiantil es el objeto de análisis del presente artículo. Aquí se muestra una parte de los resultados obtenidos en una investigación donde fue analizada la relevancia de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante su experiencia de estudio en el extranjero, haya sido presencial o virtual. La investigación partió del enfoque cualitativo multidimensional contenido en el modelo reflexivo de Tracy Williams (2009) para la competencia intercultural. Los resultados obtenidos sugieren que la movilidad presencial contribuye al desarrollo de la competencia intercultural. También muestran la diferencia entre el impacto de la movilidad presencial y el de la movilidad virtual en los estudiantes cuyos casos se analizaron.

La competencia intercultural

El concepto *interculturalidad* no es nuevo en el campo de la educación, significa interacción entre culturas que respetuosamente reconocen las diferentes formas de organización social y la diversidad. En un mundo cada vez más globalizado, transcultural y complejo se hace cada vez más necesario el desarrollo de habilidades para adaptarse a las diferencias culturales existentes. Ya Comenio, en 1600, propuso que la idea del universalismo, así como la multiplicidad de perspectivas, es fundamental para la adquisición de conocimientos, por lo que alentó el entendimiento mutuo entre personas de diferentes orígenes culturales. Actualmente, esas ideas se conceptualizan en diversidad de términos que se entremezclan entre sí: competencia intercultural, educación global o educación internacional (Hanvey, 1975; Merryfield, 1996, cit. en Cushner y Mahon, 2009), entre otros.

³ Puede consultarse en: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/facts-figures_en.pdf (acceso 30/04/2014)

Para Glen Fisher (1955) del *Foreign Service Institute* (USA), los individuos se vuelven competentes en otra cultura después de pasar suficiente tiempo en ella, adquiriendo información necesaria y específica, sobre todo mediante el aprendizaje de la lengua local. En esta línea de pensamiento, las intervenciones que se realizan con carácter intencional en el aprendizaje de los estudiantes en el extranjero mejora el desarrollo de la competencia intercultural. Tal afirmación puede constatar en los trabajos de Spitzberg y Changnon (2009), en los cuales la competencia intercultural es el manejo apropiado y efectivo de la interacción entre personas que, en mayor o menor grado, representan orientaciones afectivas, cognitivas y conductuales diferentes. De acuerdo con el paradigma de adiestramiento de Bennet y Bennet (2004), se requiere de algún tipo de educación, capacitación, guía o tutoría para que una persona llegue a ser competente interculturalmente (Vande Berg y Paige, 2009).

Dimensiones de la competencia intercultural

Las investigaciones sobre el desarrollo de la competencia intercultural han estado ligadas a diversos campos de estudio. En el ámbito de la educación internacional, la competencia intercultural incluye un conjunto de aprendizajes que resultan de estudiar en el extranjero. En este sentido, la competencia intercultural está integrada por tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la conductual. La dimensión cognitiva se refiere a la posesión de conocimientos sobre las normas, valores, comportamientos y problemas culturales; se refiere a tener un conocimiento adecuado del país y la cultura, a estar abierto a nueva información y perspectivas. La dimensión afectiva (la motivación o la voluntad de actuar en situaciones interculturales), se refiere a la flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones, a la apertura mental a nuevos valores, a la capacidad de adaptación, de lidiar con el estrés y la ambigüedad, al respeto y la empatía cultural. En la dimensión conductual son relevantes las habilidades críticas, tales como la resolución de

problemas, las destrezas, el pensamiento creativo, la capacidad de análisis, de comportamiento, y las habilidades sociales culturalmente apropiadas (Digness 1983; Gudykunst, 1991; Gudykunst, Ting-Toomey y Wiseman, 1991; Kim, 1991; Brislin y Yoshida, 1994; Kelly y Meyers, 1995; Ting-Toomey, 1999; Deardorff, 2004; y Jackson, 2005).

Tabla 1. Dimensiones de la competencia intercultural basado en el modelo reflexivo

Dimensión cognitiva	Dimensión afectiva	Dimensión conductual
• Conocimiento sobre las normas, valores, conductas y problemas culturales.	• Flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones. Mentalidad abierta [apertura de pensamiento] para encontrar nuevos retos.	• Habilidades críticas, como ingenio, habilidades para resolver problemas y habilidades personales culturalmente apropiadas.

Fuente: Williams, 2009: 290

Tracy R. Williams (2009: 290) traslada estas tres dimensiones al Modelo Reflexivo de la Competencia Intercultural (*The Reflective Model of Intercultural Competency*), como un conjunto de aprendizajes que resultan de estudiar en el extranjero. En este artículo se utilizó dicho modelo como guía, de tal suerte que los aprendizajes analizados en los estudiantes, después de su experiencia de estudiar en el extranjero, quedan como sigue:

Incremento de la comprensión de aspectos internacionales y culturales. Lo que supone un mayor y amplio conocimiento de la cultura y organización de los modos de vida de otros pueblos del mundo, de sus economías y sistemas sociopolíticos, así como de su interdependencia e identidad. Significa la comprensión de su cultura, de sus valores y de las diferencias con la cultura autóctona.

Una mayor flexibilidad. Lo que implica adaptarse a nuevos ambientes y convivir con gente de diversos orígenes.

Significativa apertura de pensamiento y curiosidad. Entraña una mente abierta para aprender de nuevos desafíos, valores y creencias. También supone el desarrollo y respeto hacia sí mismo y hacia los demás, así como comprender el valor de la diversidad cultural, junto con el desarrollo de un sentido de la curiosidad y el descubrimiento de la importancia de los demás.

Una mejor capacidad crítica. Desarrollo de habilidades tales como el ingenio y el pensamiento creativo, la resolución de problemas y la toma de decisiones, la visualización, socialización, negociación, liderazgo y trabajo en equipo en diversos entornos culturales.

Como se observa, en la noción de competencia está implícita la capacidad de seleccionar de manera inteligente el propio comportamiento o actitud, y que este deba responder adecuadamente a los diversos desafíos de la vida diaria, incluyendo el manejo de las relaciones sociales y laborales (Lonner y Hayes, 2004). Tal como citan Spitzberg y Changnon (2009: 6), probablemente ninguna habilidad o capacidad en particular debe ser considerada universalmente “competente”, pues una misma conducta o habilidad puede percibirse como competente en un contexto pero no en otro, y lo mismo puede decirse de quien la perciba (Spitzberg, 2000 y 2007; Spitzberg y Cupach, 1984 y 2002).

Competencia intercultural y movilidad

Las investigaciones realizadas en el campo de la educación internacional durante las últimas décadas (Opper, Teichler y Carlson, 1990; Gacel-Ávila, 1999, 2006, 2010 y 2012) han demostrado que las estancias en el extranjero, la interacción cultural y el estudio de otros idiomas, propicia que los individuos desarrollen conocimientos, actitudes y competencias necesarias para desenvolverse en un mundo crecientemente global. Más aún, el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes, es considerada cada vez más como un papel importante por los profesionales en el ámbito de la educación internacional. Se espera que

a través de la exposición a las diferentes culturas, los estudiantes adquieran las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para comunicarse e interactuar eficazmente con personas de otras culturas (Paige y Goodge, 2009).

La movilidad internacional lleva implícitos el desarrollo y la adquisición de cierto tipo de competencias; mismas que pueden ser determinantes para la obtención de mejores oportunidades laborales. Además, este tipo de estancias contribuyen al desarrollo profesional y personal de quienes las realizan (Hernández, 2008). Los resultados de los trabajos de Braskamp, Braskamp y Merrill (2009), evidencian que a través de la experiencia de “estudio en el extranjero”, los estudiantes progresan en tres dominios de aprendizaje y desarrollo global: cognitivo, intrapersonal e interpersonal. Así, el desarrollo cognitivo se centra principalmente en el propio conocimiento y comprensión de lo que es importante saber teniendo en cuenta múltiples perspectivas culturales. El dominio intrapersonal es la conciencia de los propios valores, las fortalezas y las características personales. Mientras que el desarrollo interpersonal se limita a la propia voluntad de interactuar con personas con diferentes normas sociales y tradiciones culturales, la cual está circunscrita por la aceptación de los demás y por el grado de bienestar en la interacción. Estos estudios ponen de relieve la estrecha vinculación de las experiencias de movilidad internacional con el desarrollo de la competencia intercultural y el crecimiento personal de los alumnos.

Siguiendo con el objetivo expresado líneas arriba, el estudio de caso que se expone a continuación muestra los componentes de la competencia intercultural, identificados como resultado de la experiencia internacional, presencial y virtual, de alumnos de posgrado de la Universidad de Guadalajara (Méjico).

Estudio de caso: objetivos y metodología

El diseño del estudio enfoca las expresiones individuales subjetivas de los participantes, pues se pretende conocer los significados que los individuos dan a su

experiencia de movilidad internacional. Por lo tanto, se pretende *entrar* en la vida de otras personas para conocer sus intereses: aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas, qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven estos estudiantes (Vázquez y Angulo, 2003).

Se trata de una investigación cualitativa que produce datos descriptivos: testimonios reproducidos textualmente y el análisis de las conductas observadas durante las entrevistas. En este tipo de indagación la característica más distintiva es el énfasis en la interpretación (Stake, 1998), pues para este tipo de investigaciones, y para la perspectiva fenomenológica que entraña, es esencial experimentar la realidad tal como otros la viven. Es así que se ha buscado comprender a los alumnos dentro de su propio marco de referencia.

Participantes

Los participantes en la investigación fueron seleccionados por medio de una estrategia no probabilística llamada *selección basada en criterios* (Goetz y LeCompte, 1988). Para elegir los casos, se tomó en cuenta lo que se podía aprender de su indagación, considerando que “el equilibrio y la variedad son importantes; las oportunidades de aprendizaje son de máxima importancia” (Stake, 1998: 19).

En total participaron quince estudiantes, de los cuales ocho de ellos se movilizaron presencialmente (cursos cortos o estancias de investigación fuera de su institución en un país extranjero), y de los cuales siete vivieron la movilidad virtual (consistente en cursos a distancia a través de Internet, en una universidad extranjera desde su país de origen).

En general, este tipo de movilidad internacional, presencial y virtual, se considera movilidad temporal, movilidad de créditos o movilidad no-de-grado, porque los estudiantes sólo dedican parte de su programa de estudios fuera del país, o en una institución diferente del mismo país, únicamente a complementar módulos o cursos, pero no el grado de amplitud necesaria que implicaría una estancia de estudio de más larga duración, como se contempla en

otros estudios donde la presencia de la virtualidad en la enseñanza es clave (Blanco et al., 2010).

En la siguiente tabla se resumen las características de la movilidad realizada por los participantes de este estudio de caso:

Tabla 2. Características de la movilidad

	Tiempo	Casos estudiados	Total
Modalidad	Ocho meses	1	8 estudiantes
	Cinco meses	1	
	Cuatro meses	5	
	Cuatro semanas	1	
Modalidad	675 hrs.	4	7 estudiantes
	150 hrs.	2	
	Sin dato	1	

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con Yin (2009), en los estudios de caso se deben usar tantas fuentes como sea posible, tales como documentos, registros de archivos, entrevistas, observación directa, observación participante y artefactos físicos. El autor considera que la entrevista es una de las fuentes de información más importantes en este tipo de estudios. Para otros autores, como Vázquez y Angulo (2003), la entrevista es una estrategia idónea cuando el propósito es recoger información sobre las opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en el ambiente socioeducativo objeto de indagación, tal como fue propuesto en este trabajo.

Para conocer las características y el historial de la movilidad se recabó información de diversos documentos administrativos: memorandos, oficios, actas, minutos de reuniones y bases de datos. Para conocer y documentar la perspectiva de los estudiantes se aplicaron entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas, tomando como guía el modelo de Williams (2009).

1. Las preguntas planteadas a los participantes fueron las siguientes:

2. Después de tu experiencia de movilidad, ¿hay algo que aprecies o comprendas de forma distinta sobre el país donde estudiaste? Por ejemplo, la percepción que tenías de ese lugar, de su gente, o si entendiste mejor algo relacionado con su cultura, economía, sistema político, costumbres, ambiente social. En caso afirmativo, ¿de qué manera? Y si tu respuesta es negativa, ¿por qué consideras que no?
3. Describe si experimentaste alguna situación en la que tuviste que ser más tolerante, o si hubo algo a lo que tuvieras que adaptarte, que te implicara ser más flexible, tener actitudes o conductas distintas a la forma en que comúnmente reaccionas en tu entorno. Situaciones que incluyen, por ejemplo, cambios en la vivienda, comida, dieta, estilos de conversación con los demás, costumbres, transporte, etc. ¿Qué aprendiste de esa experiencia? ¿Tuviste una actitud distinta? ¿Más o menos positiva?
4. Relata si viviste alguna situación donde consideraras que tus valores, costumbres o creencias estaban siendo cuestionadas o juzgadas. ¿Cómo manejaste esa situación? ¿Fuiste capaz de discutir las diferencias aceptando las posturas o creencias de otros? ¿Cómo reaccionaste? Los ejemplos pueden incluir críticas sobre México, estereotipos sobre los mexicanos, sistema político, situaciones sociales o problemáticas en el país, hábitos, costumbres, etc.
5. Explica si viviste alguna situación en la que tuvieras que ser creativo, ingenioso o utilizar determinadas habilidades para resolver algún problema. ¿De esa experiencia, aprendiste algo que consideres útil en otras situaciones de tu vida?

Algunos estudiantes consideran que haber estudiado en el extranjero cambió sus vidas. ¿Viviste algo que te marcara en algún aspecto? ¿Cambió en algo tu forma de ver la vida, tus expectativas, planes,

ideas, etc.? Describe alguna experiencia sobre lo que no hemos hablado o no se te ha preguntado.

En general, a todos los participantes se les pidió que reflexionaran sobre su forma de actuar en diversas situaciones, con la intención de explorar tanto el sentido que le han dado a su experiencia como la manera en que se perciben a sí mismos. La información se recabó en entrevistas que tuvieron lugar durante el curso académico 2009-2011, aproximadamente en dieciocho meses. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, posteriormente transcritas y mostradas a los participantes para que confirmaran sus respuestas. Luego, se procedió a interpretar la información según el modelo reflexivo de la competencia intercultural de Williams (2009). El proceso de categorización del análisis fue validado por las investigadoras que dirigieron el estudio.

Según el modelo de Williams (2009), se buscó que los estudiantes contextualizaran su experiencia. Así, los participantes con movilidad presencial fueron los que más se expusieron detallando el contexto; además, narraron sus sentimientos y reacciones ante diversas circunstancias; reflexionaron identificando sus propias actitudes en determinadas situaciones: defensiva, de apertura, introspectiva, etc. Esto facilitó que se recabara eficazmente información sobre varios tópicos. En cuanto a los participantes que estudiaron a través de Internet en una institución extranjera, se obtuvo información detallada sobre la comunicación virtual que establecieron con sus asesores y compañeros de curso.

Principales hallazgos

Los resultados evidencian que la movilidad presencial tiene mayor impacto en el desarrollo de la competencia intercultural que la movilidad virtual. En el siguiente cuadro se comparan los aprendizajes identificados por los mismos estudiantes:

Interpretación de los resultados		
Dimensión	Análisis de las respuestas	
	Movilidad presencial	Movilidad virtual
Cognitiva <i>Incremento en la comprensión de aspectos internacionales y culturales</i>	<ul style="list-style-type: none"> Todos los estudiantes manifiestan haber adquirido mayor conocimiento sobre algún aspecto del país donde estuvieron, sobre su gente, su forma de vida, sus valores culturales, organización social, historia o sistema educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Todos los estudiantes coinciden en que la interacción virtual con sus compañeros se centró en cuestiones académicas.
Análisis: <i>Contraste identificado</i>	<p>Las respuestas de los estudiantes con movilidad presencial muestran que desarrollaron empatía cultural a través del conocimiento de diversos aspectos del país donde vivieron, en tanto que en los casos de movilidad virtual se observa un pobre o nulo incremento de conocimientos sobre aspectos culturales del país en donde se encuentra la institución receptora.</p>	
Afectiva <i>Mayor flexibilidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> Todos los casos describen experiencias que denotan aprendizaje y adaptación a costumbres, hábitos, normas y formas de vida distintas de la propia. Se reconocen más hábiles para relacionarse con personas desconocidas. Hablan de haber comprendido que una misma situación tiene significados distintos para cada persona y de cambios en sus hábitos o rutinas. 	<ul style="list-style-type: none"> Todos los estudiantes que han realizado una movilidad virtual mencionan que la diferencia de horario entre ambos países les impidió cambiar sus estilos de vida para cumplir los objetivos del curso.
Análisis: <i>Contraste identificado</i>	<p>Los testimonios de movilidad presencial refieren aumento en la capacidad de adaptación a contextos y situaciones diferentes a las usuales en su propia cultura. En contraste, los casos de movilidad virtual argumentan que la experiencia de estudiar a través de internet no trajo consigo ninguna novedad.</p>	

	Movilidad presencial	Movilidad virtual				
Dimensión afectiva <i>Significativa apertura de pensamiento y curiosidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> Todos los alumnos con movilidad presencial refieren experiencias en las que estuvieron expuestos a valores, costumbres y formas de vida distintas a la suya; expresan que observaron contrastes que los hicieron pensar en sí mismos. Se identifican en sus testimonios reflexiones que muestran respeto por los valores diferentes de los propios y expresan comprensión de perspectivas que difieren de las suyas, incluso en situaciones en las que se sintieron criticados, rechazados o erróneamente juzgados. 	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de los casos coincide en que la comunicación virtual estuvo centrada en temas relacionados con los contenidos del curso. 				
Análisis: <i>Contraste identificado</i>	Llama la atención que la mayoría de los estudiantes con movilidad presencial reflexionen sobre su comprensión de las diferencias culturales y que la mayoría de los estudiantes con movilidad virtual expresen haberse formado una idea generalizada basándose en diferencias culturales identificadas durante la interacción virtual.					
Conductual <i>Una mejor capacidad crítica</i>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Movilidad presencial</th> <th>Movilidad virtual</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes expresan sentimientos de seguridad en sí mismos, de independencia y de autonomía. Reflexionan sobre su crecimiento personal. Se ven a sí mismos más críticos y autosuficientes. Los que realizaron estancias en países donde se hablaba un idioma distinto al propio refieren haber mejorado notablemente en el manejo del otro idioma. </td><td> <ul style="list-style-type: none"> La mayoría de los casos de movilidad virtual hablan de haber aprendido a ser más cuidadosos en la redacción de los mensajes online. </td></tr> </tbody> </table>	Movilidad presencial	Movilidad virtual	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes expresan sentimientos de seguridad en sí mismos, de independencia y de autonomía. Reflexionan sobre su crecimiento personal. Se ven a sí mismos más críticos y autosuficientes. Los que realizaron estancias en países donde se hablaba un idioma distinto al propio refieren haber mejorado notablemente en el manejo del otro idioma. 	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de los casos de movilidad virtual hablan de haber aprendido a ser más cuidadosos en la redacción de los mensajes online. 	
Movilidad presencial	Movilidad virtual					
<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes expresan sentimientos de seguridad en sí mismos, de independencia y de autonomía. Reflexionan sobre su crecimiento personal. Se ven a sí mismos más críticos y autosuficientes. Los que realizaron estancias en países donde se hablaba un idioma distinto al propio refieren haber mejorado notablemente en el manejo del otro idioma. 	<ul style="list-style-type: none"> La mayoría de los casos de movilidad virtual hablan de haber aprendido a ser más cuidadosos en la redacción de los mensajes online. 					
Análisis: <i>Contraste identificado</i>	En general, todas las respuestas proporcionadas en este rubro muestran la percepción de los estudiantes respecto a su crecimiento personal. Al igual que en los demás rubros, los alumnos con movilidad presencial describen más experiencias y relatan más reflexiones que los alumnos con movilidad virtual.					

La investigación ha permitido identificar diversos aprendizajes resultantes de la experiencia de movilidad internacional mediante dos modalidades de enseñanza: presencial y virtual. Los resultados evidencian que el modelo desarrollado por Tracy Williams (2009) resulta de utilidad para recabar información específica sobre el desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes, pero no se considera idóneo para identificar conocimientos específicos sobre el uso y manejo de las tecnologías encaminadas a desarrollar competencia comunicativa.

En la mayoría de las respuestas de los estudiantes que han experimentado la movilidad presencial en el extranjero se aprecia un incremento de la comprensión sobre las diferencias culturales y un mayor conocimiento sobre los diversos aspectos del país donde estuvieron. Así se aprecia en los siguientes fragmentos, tomados de las entrevistas a algunos estudiantes:

Te das cuenta [de] que lo que significa para ti algo no necesariamente significa lo mismo para otra persona. Entonces, eres más consciente de las diferencias, incluso en tu propia cultura (alumno mexicano con estancia en Canadá).

Me di cuenta de mi nueva forma de pensar cuando regresé a México y la gente me reflejaba; mis amigos de siempre [me decían]: ¡ay, pero si tú no pensabas así antes! Bueno, antes no, ahora sí. No tenía idea de otras formas de vida. Descubres otro mundo, como decir *el mío no es el único*. Cuando convives con gente de otros países ves que hay muchísimas formas de pensar y que todas están en lo correcto (alumna mexicana con estancia en España).

Además, aquellos estudiantes que realizaron su estancia en países de lengua diferente también expresan haber podido dominar mejor la lengua extranjera gracias a su estancia de estudios. Por otra parte, en cuanto a los casos de movilidad virtual, cabe señalar que los

estudiantes no vivieron experiencias que pudieran ser analizadas tomando como referencia este modelo.

El aprendizaje cultural, según Adler (1987), se puede definir como un conjunto de situaciones intensas por las que un individuo llega a ser consciente de sí mismo y de otras personas, de tal forma que alcanza nuevos niveles de conciencia y de comprensión. Por lo tanto, las experiencias de movilidad internacional muestran que la reacción de los estudiantes, esa vivencia conocida como *choque cultural*, se puede utilizar para un aprendizaje intercultural.

Como se observa en los testimonios analizados, la mayoría de los estudiantes que se movilizaron a otro país comparten reflexiones sobre situaciones y vivencias culturales similares a la de los países de acogida, en tanto que muestra una actitud positiva tratando de vivir y comprender las diferencias. Por el contrario, los estudiantes que han dispuesto de una movilidad virtual no cuentan con este tipo de experiencias, simplemente porque no es posible vivir a través de una computadora.

Conclusiones

Por lo expuesto hasta aquí se puede concluir que los estudiantes hacen una introspección de su experiencia y reflexionan sobre el conocimiento que han adquirido de otras culturas y del valor que estas tienen; los estudiantes reparan en sus propias actitudes y formas de relacionarse con los demás durante su estancia en el extranjero. En algunos de los testimonios incluso se observan cambios sustanciales en su forma de pensar; mismos que son identificados por sus más allegados.

En las experiencias de los estudiantes que realizaron una estancia en el extranjero durante un semestre se aprecian cambios en sus conocimientos culturales y en su valoración de las tradiciones propias y ajenas, así como en la manera como se relacionan con los demás luego de haber aprendido otras formas de socialización en la cultura donde estuvieron inmersos.

Referencias bibliográficas:

Adler, P. S. (1987). Culture shock and the cross-cultural learning experience. En L. F. Luce, y E. C. Smith (Eds.), *Toward internationalism* (pp. 24-35). Cambridge, MA: Newbury.

Altbach, Ph., Reisberg, L. y Rumbley, L. (2009). Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/trends-global-higher-education-2009-world-conference-en.pdf>

Braskamp, L. A., Braskamp, D. C., y K. C. Merrill (2009). Assessing progress in global learning and development of students with educational abroad experiences. *Frontiers*, 18, 101 - 118.

Bennett, J. M. (2009). Cultivating intercultural competence: A process perspective. In D. K. Deardorff (Ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 121-140). Thousand Oaks (USA): SAGE Publications.

Bennett, J. M., y Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. En D. Landis, J. Bennett y M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 147-165). Thousand Oaks: Sage.

Blanco, I.; Montes, R.; Gea, M.; Boonen, A. y Dondi, C. (2010). El papel de la movilidad virtual en la mejora de la cooperación internacional entre instituciones de Educación Superior. Ponencia presentada en *XI Encuentro Internacional Anual Virtual Educa*. Santo Domingo (República Dominicana), 21-25 Junio. Recuperado de: <http://lsi.ugr.es/rosana/investigacion/files/VirtualEducaMOVINTER.pdf>

Cushner, K. y Mahon, J. (2009). Intercultural Competence in Teacher Education. Developing the Intercultural Competence of Educators and Their Students. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Dignes, N. (1983). Intercultural competence. In D. Landis y R. W. Brislin (Eds.). *Handbook of intercultural training*, volume 1. Elmsford, NY: Pergamon Press, Inc.

Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institution of Higher Education in the United States* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf>.

Deardorff, D.K. (2008). A Framework for Intercultural Competence, *Educación Global: XV años de experiencias: Nuevos retos, nuevos horizontes*, 12. AMPEI, México.

De Wit, H. (2002a). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.

De Wit, H. (2002b). La calidad y la internacionalización de la educación superior. *Educación global*, 6, 23-47.

De Wit, Hans (2011). Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management.

De Wit, H., Jaramillo, I. C., Gacel, J. y Knight, J. (2005). Higher Education in Latin America: the international dimension. Washington (EEUU): World Bank. Recuperado de: http://siteresources.worldbank.org/EXTLACREGTOPEDUCATION/Resources/Higher_Ed_in_LAC_Intlal_Dimension.pdf

Fisher, G. (1955). *When Americans Live Abroad* Vol. 54 de U.S. Dept. of State. Publication 6340. Dept. and Foreign Service series. Washington: U.S. Government Printing Office

Gudykunst, W. (1991). *Bridging Differences: Effective Intergroup Interactions*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Gudykunst, W., Ting-Toomey, S. y Wiseman, R. (1991). Taming the Beast: Designing a course in intercultural communication. *Communication Education*, 40, 272-285.

García Palma, J.J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61; 59-76.

Gacel-Ávila, J. (1999). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe: reflexiones y lineamientos*. México: Organización Universitaria Interamericana. Fundación Ford. AMPEI.

Gacel-Ávila, J. (2000). *Internacionalización de las universidades mexicanas: políticas y estrategias institucionales*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Gacel-Ávila, J. (2005). La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, 20. Disponible en: <http://cie.uprpr.edu>

Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, Procesos, Estrategias*. México: ed., Universidad de Guadalajara / Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte, Estados Unidos.

Gacel-Ávila, J. (2010). La educación superior en América Latina y México de frente a la sociedad del conocimiento y la internacionalización. En Hernández, C. F. y Gacel-Ávila, J. (coord.), *Innovación e Internacionalización de la educación: estudios de caso y propuestas* (pp. 40-94). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Gacel-Ávila J. (2012). *Informe anual de actividades 2012*. Guadalajara, Jalisco. México Universidad de Guadalajara. Coordinación General de Cooperación e Internacionalización.

Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.

Hernández, R. (2008). *Movilidad estudiantil de norte a sur. Un estudio cualitativo*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Jackson, J. (2005). Assessing intercultural learning through introspective accounts. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 11, 165-186.

Kelley, C., y Meyers, J. (1995). *CCAI Cross Cultural Adaptability Inventory Manual*. Minneapolis, MN: National Computer Systems, Inc

Kim, Y. (1991). Intercultural communication competence: A systems-theoretic view. En S. Ting-Toomey y F. Korzenny (Eds.) *Cross-cultural interpersonal communication* (pp.259-275). Newbury Park: Sage Publications

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.

Knight, J. (2011). Five Myths about Internationalization. *International Higher Education*, 62; 14-15.

Knight, J. (2012). Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations. *Research in International and Comparative Education*, 7 (1), 20-33.

OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29--FINAL%202020%20June%202013.pdf>

Opper, S., Teichler, U. and Carlson, J. (1990). *Impacts of Study Abroad Programmes on Students and Graduates*. London: Jessica Kingsley Publishers

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga (España): Aljibe.

Spitzberg, B. H. y Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D.K. Deardorff (Ed.). *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks (USA): Sage Publications, Inc

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Streitwieser, B. (2014) (ed.) *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility*. Oxford (UK): Symposium Books

Teichler, U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48 (1); 5-26.

Teichler, U. (2007). *Higher Education Systems: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam: Sense Publishers.

Teichler, U. (2008). The Internationalisation of European Higher Education: debates, policies, trends. In *Handbook Internationalisation of European Higher Education*. European University Association and the Academic Cooperation Association.

UNESCO (2011). *Compendio mundial de la educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montréal (Canadá): Instituto de Estadística de la Unesco. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2011-sp.pdf>

UNESCO (2013). *Mobility of Students in Asia and the Pacific*. Paris: Unesco.

Vande Berg, M. y Paige, R. M. (2009). The evolution of intercultural competence in U.S. Study Abroad. In D. K. Deardorff (Ed.). *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 419-431). Thousand Oaks (USA): SAGE Publications.

Vázquez, R. R. y Angulo, R. F. (2003) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos para la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.

Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell, y D. Hamilton, D. (Comps.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, (pp. 42-82). Madrid: Narcea

Williams, T. R. (2009). The Reflective Model of Intercultural Competency: A Multidimensional, Qualitative Approach to Study Abroad Assessment. *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, XVIII; 289-306

Wilson, D. N. (1994). Comparative and International Education: Fraternal or Siamese Twins? A Preliminary Genealogy of Our Twin Fields. *Comparative Education Review*, 38 (4); 449-486

Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*. New York: The Guilford Press.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks (USA): SAGE Publications