

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 Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria en América Latina y el Caribe (OBIRET), el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), la Association of International Educators (NAFSA), la European Association for International Education (EAIE), la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otros.

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





VOLUMEN 19, 2015

DIRECTORA

Jocelyne Gacel-Ávila

Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL

Hans de Wit

Boston College

Francisco Marmolejo

Coordinador del Sector de Educación

Terciaria Banco Mundial, Washington

Carlos Iván Moreno Arellano

Universidad de Guadalajara

América Lizárraga González

Universidad Autónoma de Sinaloa

Magdalena Bustos Aguirre

Universidad de Guadalajara

ASISTENTES EDITORIALES

Teresa Fernanda Medrano Miranda

Agustín Madrigal Cruz

La movilidad estudiantil como una estrategia
de cooperación universitaria para el desarrollo 5

MAGDALENA LILIANA BUSTOS AGUIRRE Y
ROSA VEGA CANO

Redefining concepts of internationalization 19
in higher education

HANS DE WIT

La importancia de los *rankings* mundiales 25
de universidades y la certificación IREG

Approved de la UNESCO-CEPES
JORGE ENRIQUE FLORES OROZCO

El debate sobre la convergencia regional de la
educación superior en América Latina y el Caribe 39

JOCELYNE GACEL-ÁVILA

La movilidad científica internacional. Habilidades 53
intelectuales y culturales

ROSARIO HERNÁNDEZ CASTAÑEDA
DANIELA GARCÍA GONZÁLEZ

La internacionalización de la educación superior 67
en la construcción de espacios de paz. El caso del
programa de movilidad internacional de la Universidad
Autónoma de Sinaloa

AMÉRICA M. LIZÁRRAGA GONZÁLEZ

Redacción universitaria: el caso de la elaboración 81
de tesis en lengua extranjera

MARÍA EUGENIA OLIVOS PÉREZ
STÉPHANIE VOISIN
MA. DEL Rocío VÉLEZ TENORIO

EDUCACION GLOBAL, Año 19, No. 19,
noviembre 2014-noviembre 2015, es una publi-
cación anual editada por la Asociación Mexi-
cana 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 Tí-
tulo y Contenido No. 15042, ambos otorgados
por la Comisión Calificadora de Revistas Ilustra-
das de la Secretaría de Gobernación. Impresa por
Fondos de Publicaciones de Iberoamérica y Eu-
ropa, 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 2015
con un tiraje de 300 ejemplares. Las opiniones ex-
presadas por los autores no necesariamente refle-
jan la postura del editor de la publicación. Queda
estrictamente prohibida la reproducción total o
parcial de los contenidos e imágenes de la publi-
cación sin previa autorización de la Asociación
Mexicana para la Educación Internacional, A.C.

Quién es quién entre las universidades públicas estatales: ¿rankings mundiales de universidades?
MARTÍN P. PANTOJA AGUILAR

91

La dinámica académica en el mundo global:
la educación superior como un activo económico
SONIA PEREIRA LAUS

107

El mundo de las publicaciones científicas
SCILIA MICHEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

117

La dimensión internacional universitaria a través
de la estructura institucional: el caso del CUMEX
ROBERTO VILLERS AISPURO
CARLOS ANTONIO TREJO SIRVENT

129

La movilidad estudiantil como una estrategia
de cooperación universitaria para el desarrollo

Student mobility as a strategy for university
cooperation for development

MAGDALENA LILIANA BUSTOS AGUIRRE¹
ROSA VEGA CANO²

Resumen

El centro del proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior está en internacionalizar el currículo, lo que significa, entre otras cosas, desarrollar competencias para la ciudadanía global, es decir, formar personas que tomen conciencia del efecto de sus decisiones en la vida de los demás y que se involucren y participen en la vida social y política de sus comunidades, tanto local como globalmente. Por otra parte, las instituciones de educación superior, además de la docencia y la investigación, tienen la responsabilidad social de vincularse con sus comunidades, ciudades y regiones de origen, pues son estos lugares los que les otorgan el apoyo e ímpetu primarios para su desarrollo. En ese contexto, el presente texto busca abonar a la discusión del desarrollo de competencias para la ciudadanía global a través de la movilidad estudiantil, de la contribución del voluntariado al desarrollo de la comunidad, de las similitudes y diferencias entre la movilidad y del voluntariado, y de la manera en que las IES pueden beneficiarse y beneficiar a sus comunidades con programas de movilidad internacional enfocados en el desarrollo. El texto concluye con una lluvia de ideas para el diseño de un programa de movilidad estudiantil enfocado en el desarrollo de las comunidades que les reciben.

Palabras clave: internacionalización, cooperación universitaria al desarrollo, movilidad estudiantil, voluntariado internacional, ciudadanía global.

¹ Profesora-Investigadora de la Universidad de Guadalajara. E-mail: magda.bustos@gmail.com

² Profesora-Investigadora de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. E-mail: rosa_vc@yahoo.com.mx

Abstract

Internationalizing the curriculum resides at the core of the internationalization process in higher education institutions, this means, among other things, to help students develop competencies for global citizenship, to educate people to be aware of the existence of others, of the implications of one's decisions in their lives and to participate in the social and political life of their local or global communities. Moreover, institutions of higher education, in addition to teaching and research, have a social responsibility to interact with their communities, cities and regions of origin, since they give them the support and impetus universities need for their primary development. In this context, the present article seeks to contribute to the discussion on the development of global citizenship through student mobility, on the contribution of volunteering to community development, on the similarities and differences between these two activities, and on the benefits for higher education institutions and their communities of having mobility programs aimed at community development. These essay concludes with a series of ideas to design a student mobility program focused on the development of the communities that host such students.

Keywords: internationalization, university cooperation for development, student mobility, international volunteering, global citizenship.

Introducción

Maurice Harari (1989) considera que el corazón del proceso de internacionalización de una institución de educación superior (IES) está en internacionalizar su currículo, pues la adquisición de conocimientos, habilidades analíticas y capacidad investigativa son, en gran medida, la razón de ser de las instituciones de educación superior, y es ahí donde la internacionalización debe hacerse más patente. Internacionalizar el currículo conlleva entender la internacionalización como un elemento central para la calidad de la educación, enfatizándola como un medio y no como un

fin en sí misma, pues no es simplemente añadir unos cuantos cursos a un programa educativo o lecturas a una asignatura, sino implementar un sistema integral centrado en el estudiante que promueva un aprendizaje intercultural, interdisciplinario, comparativo y global, y que a través de nuevas pedagogías transforme los modos de aprender de los estudiantes y contribuya a que estos consideren su responsabilidad con el mundo que les rodea (Green y Olson, 2003; Green, 2012; Gacel-Ávila, 2003).

También, internacionalizar el currículo significa formar ciudadanos globales. La ciudadanía global puede definirse de muchas maneras, por ejemplo, en términos de competencias para el mercado laboral, de habilidades interculturales o como una concientización de la interdependencia entre los habitantes del planeta. Para los fines del presente texto, se entiende a la ciudadanía global como una toma de conciencia de la existencia de los otros, del efecto de las propias decisiones en la vida de los demás y del involucramiento en la vida social y política de la comunidad, tanto local como global. Este tipo de ciudadanía global implica una conexión con las comunidades, se traduce en participación y está alineada a la visión humanista de la educación que promueve la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Según este enfoque, los ciudadanos globales son personas alertas a las situaciones del mundo e interesadas en involucrarse activamente en temas de justicia social para grupos relegados, de empoderamiento de comunidades marginadas, de democracia, civismo y no violencia, de sostenibilidad y medio ambiente, de solidaridad internacional y de relaciones norte-sur basadas en principios de equidad, respeto y colaboración; los ciudadanos globales ven al mundo y a sus habitantes como interdependientes y entienden las interconexiones existentes entre todos los seres vivos (Green, 2012; Tho, 1996, y Backhouse, 2005, citados en Hanson, 2010).

Según Warner (1992, citado en Hanson, 2010, p.72), existen tres modelos para el proceso de internacionalización en las instituciones de educación super-

ior (IES) a partir de los objetivos que se persiguen: el modelo de mercado, reclutando estudiantes extranjeros sin contraparte y vendiendo sus servicios, el modelo liberal y el modelo de transformación social. El primero se centra principalmente en incrementar la competitividad y posición de las instituciones partiendo de un esquema de libre mercado, reclutando estudiantes extranjeros sin contraparte y vendiendo sus servicios; el modelo liberal considera que el objetivo de todo proceso de internacionalización debe ser la cooperación y el entendimiento intercultural; el tercer modelo, el modelo de transformación social, además de asumir la importancia de la cooperación y el entendimiento cultural, añade a los objetivos de la internacionalización el desarrollo de una visión crítica y analítica que rechaza todo atisbo de supremacía de mercado, reconociendo que la globalización ha conducido a mayores niveles de marginación y polarización del desarrollo y la riqueza. El modelo de internacionalización para la transformación social es el más compatible con la promoción y desarrollo de ciudadanos globales en los términos adoptados en el presente texto.

En el contexto de los países latinoamericanos, las IES que buscan internacionalizarse se adhieren mayoritariamente al modelo liberal, promoviendo la interculturalidad, la cooperación y la cultura de paz, pero sin adoptar de forma expresa y consistente una internacionalización para la formación de ciudadanos globales que transformen a sus sociedades. Por otra parte, los programas tradicionales de movilidad estudiantil en las IES tienen como objetivo que el estudiante curse asignaturas que le serán reconocidas al reincorporarse a su institución de origen; que realice una estancia de investigación como parte de su proyecto de tesis o para incorporarse a un grupo de investigación; o bien, que realice una práctica profesional, ya sea en la institución de destino o en alguna organización vinculada a esta. Estas formas de movilidad benefician al estudiante al ponerlo en contacto con conocimientos, perspectivas teóricas y metodologías distintas, así como al brindarle la posibilidad de mejorar su nivel de competencias en otro idioma y de desarrollar sensibilidad intercultural,

pero no son suficientes, en sí mismas, para formar ciudadanos globales en los términos aquí adoptados, pues no implican un involucramiento con las necesidades de las comunidades en las que se insertan ni una reflexión profunda de la experiencia vivida.

De igual manera, una internacionalización para la transformación social y un currículo internacionalizado para promover la ciudadanía global van mucho más allá de hacer alianzas y acordar espacios para que los estudiantes realicen estancias en otras IES, pues demandan otras pedagogías, alternativas curriculares y un sofisticado proceso de reflexión y análisis de las experiencias internacionales a fin de que el estudiante no solamente desarrolle sensibilidad cultural, sino también experimente una transformación personal, un entendimiento amplio de las interconexiones en el mundo y un compromiso con el cambio social y el desarrollo local requeridos (Hanson, 2010; Pless, Maak, y Stahl, 2012).

Por otra parte, las instituciones de educación superior, además de la docencia y la investigación, tienen la responsabilidad social de vincularse con sus comunidades, ciudades y regiones de origen, ya que son sus entornos los que les otorgan el apoyo e ímpetu primarios para desarrollarse. En otras palabras, las IES tienen la responsabilidad social de responder "pertinentemente, desde su identidad y misión, a las exigencias de las naciones, pueblos y culturas en las que están ubicadas" (Muñoz, 2010, p.251), formando ciudadanos que se pongan al servicio de sus sociedades y que contribuyan a la construcción de comunidades fundadas en la cultura de paz. Una forma de responder a las necesidades de las localidades en las que las IES se insertan, y a la vez de formar ciudadanos que se pongan al servicio de sus comunidades, es la promoción del voluntariado.

En ese contexto, el presente texto busca abonar a la discusión del desarrollo de competencias para la ciudadanía global a partir de una revisión de la literatura sobre la movilidad estudiantil, el voluntariado y la cooperación universitaria al desarrollo, para finalmente brindar algunas ideas para la implementación de un programa de movilidad que esté enfocado en

el desarrollo de las comunidades. Las siguientes preguntas servirán de guía para el desarrollo de este ensayo: ¿qué puntos en común existen entre la movilidad estudiantil y el voluntariado?, ¿qué es la cooperación internacional al desarrollo?, y ¿cómo pueden las IES implementar nuevas modalidades de movilidad estudiantil para promover el desarrollo de las localidades en las que los estudiantes se insertan?

¿Qué puntos en común existen entre la movilidad estudiantil y el voluntariado?

La relevancia de estudiar las formas en las que la movilidad internacional y el voluntariado contribuyen al desarrollo de competencias para la ciudadanía global radica en que estas, al igual que otros tipos de competencias, se incentivan, desarrollan y enriquecen por diversas vías, incluyendo la socialización y las experiencias extra-aulicas, pues están basadas en el conocimiento, el aprendizaje, las emociones, las motivaciones, la sensorialidad y la motricidad (Teichler, 2011).

La movilidad estudiantil se define como la posibilidad de que un estudiante realice una estancia temporal en una institución diferente a aquella en la que está inscrito, recibiendo créditos académicos por lo cursado (Kelo, Teichler, y Wächter, 2006). Estos créditos pueden derivarse de cursar asignaturas, realizar estancias de investigación o práctica profesional. La movilidad estudiantil internacional es una estrategia de internacionalización del currículo ampliamente aceptada y adoptada en las IES por su contribución al desarrollo de competencias interculturales y de ciudadanía global del estudiante (Bennett y Kane, 2011; Knight, 2008; Gacel-Ávila, 2006; Sebastián, 2004; Rodrigues, 2012). Estas movilidades pueden estar organizadas por las propias IES o por el estudiante directamente.

El Instituto de Educación Internacional (2011) señala que a la movilidad estudiantil internacional se le atribuye el papel de incrementar la competitividad internacional, estimular la eficiencia en el mercado laboral y contribuir a la interacción entre ciudadanos de diferentes países. Algunos autores como Horn y Fry (2013) o Kim y Goldstein (2005) citan entre los be-

neficios documentados de la movilidad estudiantil, a nivel personal, el incremento en el interés en asuntos de política internacional, en las artes, los idiomas, la historia y la arquitectura de países diferentes al de origen, así como un mayor dominio de idiomas extranjeros; otros estudios señalan que la movilidad estudiantil contribuye al desarrollo de competencias relacionadas con la comunicación interpersonal, al crecimiento y madurez individual, al desarrollo de actitudes interculturales, al incremento en la autoestima y la autoconfianza, a ampliar la visión y perspectivas del mundo, así como a reducir los estereotipos (Hénard, Diamond, y Roseveare, 2012; Nilsson, 2000; Raby, 2007).

Vaicekauskas, Duoba y Kumpikaite-Valiuniene (2013) encontraron en un estudio empírico que los programas de movilidad tienen un impacto positivo en el desarrollo de competencias, siendo la más importante el dominio de idiomas, tanto para el caso de la lengua materna como para los idiomas extranjeros. En seguida, se ubican las competencias socio-cívicas, tales como la resolución de problemas, la comunicación constructiva, la tolerancia, expresar y entender diferentes comportamientos, negociar estableciendo empatía y confianza, lidiar con el estrés y la contrariedad, pensar de forma analítica, crítica y creativa, así como participar constructivamente en actividades de la comunidad. En un estudio previo, Konevas y Duoba (2007) habían identificado como competencias que se desarrollan de mejor manera a partir de las experiencias internacionales de los estudiantes a la iniciativa, la adaptabilidad, la assertividad, la toma de decisiones, la persistencia, el pensamiento analítico y la capacidad para coordinar y organizar eventos.

Ahora bien, a pesar de que los principales beneficiarios de la movilidad son los estudiantes, estos beneficios no se quedan únicamente ahí, sino que permanecen a las instituciones, las familias e inclusive a las comunidades de origen de los educandos. En palabras de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México: (2014):

La movilidad no es sólo una experiencia internacional, sino que tiene la posibilidad de impactar integralmen-

te en la formación de los estudiantes, de sus familias y su comunidad; asimismo, permite abrir y fortalecer el diálogo internacional; contribuye al proceso de globalización de las competencias y habilidades que los estudiantes egresados pueden requerir en sus ámbitos de desarrollo laboral y profesional, e incide en la mejora de los procesos pedagógicos de las instituciones. Además la movilidad puede vigorizar el aprendizaje de idiomas y la adopción de mejores prácticas, contribuir a los procesos de análisis, alimentar las experiencias de los alumnos y establecer comparaciones entre instituciones (ANUIES, 2014, p. 85).

Esto lo apoyan otros autores, quienes señalan que los estudiantes que han realizado movilidades están más interesados que el resto en contribuir al desarrollo de las comunidades e instituciones, tanto de las que les reciben como de aquellas de origen; que frecuentemente son personas muy motivadas, con un gran compromiso de transformación social y que buscan contribuir al bien colectivo; demuestran además necesidades de autorrealización que van más allá de la propia satisfacción y participan generosamente en trabajos comunitarios y actividades voluntarias como eventos de caridad y de búsqueda de financiamiento. Más aun, algunos estudios señalan que haber participado en programas de movilidad estudiantil es un factor que puede predecir la disposición para participar en programas de voluntariado (Horn y Fry, 2013; Kell y Vogl, 2012).

El voluntariado, por su parte, se puede definir, en términos generales, como la libre elección de brindar algún tipo de servicio o apoyo a otros sin que exista de por medio una relación laboral o retribución económica (Chacón y Vecina, 2002). En el Reino Unido y los Estados Unidos, el voluntariado tiene una larga trayectoria y se le considera como una forma de actividad social que involucra a individuos de distintas edades, estatus, niveles educativos, religiones y nacionalidades, en un conjunto variado de campos de acción. De igual manera, se le considera como una posibilidad para que los jóvenes que están cursando educación superior desarrollen actividades

paralelas a sus estudios, independientemente de que esta actividad sea o no organizada y reconocida por sus IES. También se considera que el voluntariado es una forma individual no formal de educación (Repeckiene, Kvedaraite, Zvireliene, y Glinskiene, 2014; Hall, Hall, Cameron, y Green, 2004).

Algunos autores (Repeckiene, Kvedaraite, Zvireliene, y Glinskiene, 2014; Hall, Hall, Cameron, y Green, 2004; Arias, 2013) consideran que los jóvenes que realizan voluntariados durante su educación superior reciben una serie de beneficios que persisten mucho tiempo después del término de sus estudios, pues adquieren nuevos conocimientos, desarrollan algunas de las competencias necesarias para posicionarse mejor en el mercado laboral, tales como la organización, la creatividad y la autoexpresión, logran prestigio y suelen sentirse socialmente aceptados, útiles y que hacen algo valioso, y adquieren mayores niveles de amabilidad, gentileza, apoyo, solidaridad, sociabilidad y madurez, en comparación con sus pares que no se involucran en este tipo de actividades.

Los promotores del voluntariado internacional lo consideran una expresión y a la vez un facilitador de la ciudadanía global, pues construye solidaridad al fomentar camaraderías que trascienden las barreras de la nacionalidad, clase, raza e identidad cultural en personas ordinarias de diferentes geografías y formación. De igual forma, el voluntariado contribuye a que los jóvenes desarrollos un sentido de participación social que los lleva del deseo y motivación por un mundo mejor, a la acción y el involucramiento en temas que contribuyen al desarrollo de sus localidades (Diprose, 2012; Hanson, 2010; Horn y Fry 2013).

Los estudios existentes sobre voluntariado indican que en Canadá y Estados Unidos este tipo de actividades suele ampliar las oportunidades de los jóvenes de encontrar una mejor educación o trabajo; en los países escandinavos y España puede ser una opción profesional al concluir los estudios universitarios; en Alemania incrementa las oportunidades de obtener un empleo mejor pagado o una posición profesional más alta; y en Australia asegura un mejor

salario (Repeckiene, Kvedaraite, Zvireliene, y Glinskienė, 2014; Arias, 2013).

Cuando las IES organizan los programas de voluntariado, cumplen una parte de su responsabilidad social, pues estos programas establecen un puente entre el mundo de la escuela y los mundos del trabajo, las empresas, el sector público y la comunidad, promoviendo a la vez una sociedad más justa y con mayores niveles de cohesión (Hall, Hall, Cameron, y Green, 2004).

Las IES que han dimensionado el valor del voluntariado para ellas mismas y sus estudiantes y, por tanto, organizan programas de este tipo, persiguen, entre otros, los siguientes objetivos: el desarrollo de capacidades instrumentales y cambio de perspectiva en los estudiantes; el combate a la pobreza y la ayuda a los marginados como parte de la responsabilidad social de las IES; el desarrollo de capital social para todos los involucrados; la búsqueda de financiamiento institucional a partir del voluntariado; la promoción de vínculos entre los tres actores principales: estudiantes, comunidades e instituciones; y la vinculación de la universidad con otros actores dedicados a la cooperación al desarrollo (Hall, Hall, Cameron, y Green, 2004; Brewis y Holdsworth, 2011; Arias, 2013).

Brewis y Holdsworth (2011) encontraron, además, que los estudiantes valoran el hecho de que sus universidades colaboren con organizaciones de voluntariado u organicen directamente este tipo de actividades, pues les facilita la participación y se benefician del entrenamiento que sus IES organizan y proporcionan.

No obstante, el interés e involucramiento de las IES en programas y proyectos de voluntariado es un fenómeno relativamente nuevo. En el caso del Reino Unido, tanto el voluntariado como las actividades para la recaudación de fondos, anteriormente eran organizados, casi exclusivamente, por los propios estudiantes, quienes desarrollaron una serie de asociaciones con este objeto ante la ausencia de programas que les permitieran canalizar sus deseos de ayudar a otros (Brewis y Holdsworth, 2011).

Este modelo, dominado por una organización de la acción comunitaria por parte de los jóvenes,

cambió en la década de 2000, para dar paso a la intervención de las universidades y a la creación de agencias de voluntariado, junto con un movimiento hacia el reconocimiento curricular de estas actividades, lo que refleja un cambio en las prioridades institucionales. No obstante, siguen siendo pocas las IES que organizan programas de voluntariado para sus estudiantes, y menos aún las que confieren algún tipo de créditos curriculares por su realización, según demuestra un estudio comparativo de seis IES británicas llevado a cabo por Brewis y Holdsworth (2011), quienes encontraron que solamente el 17% de los estudiantes que realizaron voluntariado recibió apoyo de sus IES para realizarlo, y únicamente el 9% reportó que el voluntariado formaba parte de uno de sus cursos en la universidad. Estos autores también encontraron que los voluntarios que recibieron apoyo de parte de sus instituciones reportaron mayores beneficios de desarrollo personal que el resto, lo que indica la importancia de la Universidad en el proceso de apropiación y reflexión de la experiencia por parte de los estudiantes.

Según diversos autores (Brewis y Holdsworth, 2011; Hall, Hall, Cameron, y Green, 2004; Hanson, 2010; Pless, Maak, y Stahl, 2012; Arias, 2013), los beneficios del involucramiento de la institución en la promoción del voluntariado se pueden resumir de la siguiente manera:

- a) Los estudiantes que reciben apoyo y entrenamiento por parte de sus instituciones para el voluntariado reportan mejores experiencias y reflexionan de manera más positiva sobre sus beneficios.
- b) Para algunos estudiantes, particularmente los extranjeros, los programas de voluntariado de la universidad pueden ser su única fuente sobre esta actividad y también una forma de vincularse con la comunidad en la que se insertan.
- c) Los estudiantes consideran que la gestión profesional del voluntariado por parte de sus IES es muy valiosa, más aún si involucra la promoción y apoyo a los voluntarios a través de los diferentes departamentos y organizaciones externas con las que se relacionan.
- d) Cuando se reconoce al voluntariado como una forma de aprendizaje no formal, otorgando a los estudiantes créditos académicos por su realización y se les acompaña en el proceso mediante pedagogías que llevan a la reflexión intencional y planeada de la experiencia, se ayuda a los estudiantes a establecer lazos entre la teoría, la experiencia práctica y los resultados esperados del aprendizaje.
- e) De igual manera, el voluntariado que forma parte del currículo y se relaciona con conceptos y teorías académicas es mucho más atractivo para los estudiantes comprometidos, y evita que se le considere un ejercicio ligero o irrelevante.

La reflexión es, por ende, que la realización de actividades de voluntariado hace una diferencia en el estudiante y en su formación como ciudadano global, pero un voluntariado de alta calidad, con una buena gestión y vinculado al currículo a través de resultados de aprendizaje específicos, hace una diferencia mucho mayor.

A partir de lo expuesto, se puede decir que actualmente existen dos diferencias principales entre la movilidad estudiantil y el voluntariado. La primera es que ambos persiguen objetivos diferentes, pues mientras que la movilidad estudiantil está centrada en ampliar las perspectivas curriculares y académicas del participante, y por tanto siempre tiene un lugar en el currículum, el voluntariado tiene por objetivo vincular al joven con la sociedad y fomentar su altruismo. La segunda diferencia radica en que la movilidad estudiantil está alineada a una política institucional de internacionalización y que el voluntariado internacional permanece al margen de esta política, pues pocas veces forma parte de los aprendizajes acreditables y rara vez se le considera una forma de movilidad estudiantil.

Por otra parte, a manera de resumen y tratando de responder a la pregunta que da origen a este apartado, se puede decir que el voluntariado y la movilidad internacional comparten los siguientes aspectos:

1. Son cuatro los actores que se benefician con ambas actividades: los estudiantes, quienes

desarrollan nuevas perspectivas, competencias para la ciudadanía global y habilidades útiles y apreciadas en el entorno laboral; las comunidades, pues se benefician con la participación generosa y desinteresada de los estudiantes en sus asuntos; los empleadores, quienes reciben capital humano más y mejor calificado; y las instituciones de educación superior, pues cumplen su responsabilidad social al conectarse con sus comunidades y egresar ciudadanos globales y profesionistas más competentes.

2. Pueden ser emprendidos por las IES, por organizaciones de la sociedad civil o por los propios estudiantes, pero para un mejor aprovechamiento de la experiencia, tanto la movilidad internacional como el voluntariado requieren ser considerados como aprendizajes con valor curricular.
3. Tienen un poder transformacional en los participantes, pues les motivan, provocan y retan a pensar y actuar de formas distintas a las usuales.
4. Comparten algunos objetivos comunes: propiciar cambios de perspectiva, desarrollar competencias y habilidades para la empleabilidad, construir capital social y contribuir a la formación de ciudadanía global, entre otros.
5. El participante tiene aprendizajes adicionales al objetivo inmediato de la estancia en el extranjero, pues el propio proceso y la vivencia de la experiencia contribuyen al desarrollo de otras competencias.

A partir de lo anterior, se puede concluir que realizar actividades académicas en el extranjero permite a los estudiantes aumentar su capacidad de realizar observaciones críticas y analíticas, que son la base fundamental de la ciudadanía global (Hernández, 2006; Horn y Fry, 2013), lo que a su vez faculta a quienes participan en ellas para comprender y entender acontecimientos globales mediante un diálogo constructivo. Con esto, los jóvenes que han realizado voluntariados o estancias de movilidad como parte de su programa académico se convierten, a su regreso, en agentes de cambio que interactúan con sus comunidades bajo los

principios de la cooperación solidaria, la equidad, la no violencia, el respeto a los derechos humanos y a la diversidad cultural, adoptando una visión cívica, democrática, tolerante e inclusiva, y logrando así convertirse en agentes de transformación en sus sociedades.

Se puede decir, por tanto, que el voluntariado y la movilidad estudiantil contribuyen al desarrollo de competencias para la ciudadanía global, y los ciudadanos globales son los principales actores en el desarrollo de las comunidades. Se trata entonces de una especie de triángulo virtuoso: uno de sus vértices es la vinculación de las IES con sus comunidades, que se consigue, entre otras formas, mediante la promoción y organización de programas de voluntariado; el segundo de los vértices es la formación de egresados universitarios con competencias globales, cuyo desarrollo se impulsa a través de un currículo internacionalizado y con la participación de estudiantes en programas internacionales de voluntariado y movilidad; y el tercer vértice está constituido por los propios egresados que han participado en estos programas y han desarrollado las cualidades, conocimientos y competencias necesarios para participar activamente en sus comunidades y favorecer su desarrollo en el largo plazo.

¿Qué es la cooperación internacional al desarrollo?

Ahora bien, dado que la acción colectiva y organizada rinde mejores resultados que la participación individual, la cooperación entre entidades diversas para lograr el desarrollo de las comunidades es un imperativo: no basta con egresar ciudadanos globales, habrá que hacer que estos se organicen y trabajen colaborativamente.

La cooperación que contribuye al desarrollo tiene sus orígenes en dos elementos: la acción colectiva y el reconocimiento de que las condiciones de vida no son iguales en todos los países, como tampoco lo son las relaciones entre ellos. Esta idea de inequidad persistente es también la que da sustento a la búsqueda de una internacionalización para la transformación social, la cual asume como principio rector que la globalización no es un fenómeno del que se beneficien de igual manera todos los participantes, y que también da lu-

gar a una de las principales misiones de las IES: formar ciudadanos globales que contribuyan a disminuir las brechas entre globalizados y globalizadores.

Esta acción colectiva en favor de los más desfavorecidos se denomina *cooperación internacional para el desarrollo*, y se define como un conjunto de mecanismos y acciones orquestadas por actores diversos que pretenden corregir las desigualdades sociales y económicas mediante la capacitación, el intercambio de buenas prácticas en diversos temas y áreas, y el otorgamiento de recursos financieros o tecnológicos que contribuyan al desarrollo y bienestar de los países receptores y sus ciudadanos (SELA, 2010).

Por tanto, la responsabilidad social de las IES en la cooperación internacional que contribuye al desarrollo es, por una parte, encargarse de la formación de profesionistas y ciudadanos con responsabilidad y conciencia globales (Boni Aristizábal, 2013), y, por otra, fomentar que sus estudiantes participen en este tipo de proyectos, lo que a su vez hace posible incrementar las ayudas internacionales al desarrollo ya existentes y que los participantes, una vez concluido el voluntariado, mantengan el interés por trabajar en pro de los sectores menos favorecidos, pero esta vez en sus propias comunidades. Así, se puede decir que la cooperación universitaria al desarrollo involucra un conjunto de actividades y programas que se organizan en el seno de las universidades para “la transformación social en los países más desfavorecidos en pro de la paz, la equidad, el desarrollo humano y la sostenibilidad medioambiental en el mundo” (CEURI, 2006, p.7), y que se lleva a cabo a través de la colaboración con instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil de otros países para mejorar las condiciones de vida de sus ciudadanos y fortalecer sus instituciones y comunidades académicas.

En cuanto a la gama de conocimientos, capacidades y actividades que las IES podrían realizar en el marco de la cooperación universitaria al desarrollo, Llanos y Monzó (2010) sugieren su organización a partir de cuatro categorías genéricas de acciones: 1) actividades en el ámbito de la docencia, 2) actividades en

el ámbito de la investigación, 3) actividades propias de la cooperación universitaria al desarrollo, y 4) actividades de colaboración con otros actores. Como ejemplos de actividades, los autores señalan situaciones tan diversas como son los programas de cotutela y doctorado conjuntos, la investigación asociada a la cooperación técnica y tecnológica, las becas para alumnos y profesores de los países más desfavorecidos, los proyectos de servicio social y programas de prácticas en entidades no lucrativas, y la movilidad de estudiantes, investigadores y profesores, por mencionar sólo algunas.

En este tenor, los voluntariados internacionales forman parte de las actividades de cooperación al desarrollo, y algunas IES, sobre todo en países desarrollados, los han implementado. De especial relevancia es el caso de las IES españolas, donde es frecuente encontrar que el área de cooperación universitaria al desarrollo depende de la misma vicerrectoría que el área de internacionalización, y donde se han logrado consolidar programas de voluntariado internacional con el apoyo de organizaciones de la sociedad civil e IES ubicados en los países receptores de la cooperación. No obstante, la mayoría de estas experiencias se restringen al ofrecimiento de apoyo técnico por parte de los participantes y a que estos acumulen experiencia profesional, manteniendo, en general, un carácter extracurricular.

¿Cómo pueden las IES implementar nuevas modalidades de movilidad para promover el desarrollo de las comunidades en las que los estudiantes se insertan?

Considerando los beneficios descritos de la movilidad internacional y del voluntariado, así como la importancia de la cooperación universitaria al desarrollo en el cumplimiento de la responsabilidad social de las IES, el establecimiento de programas de movilidad para promover el desarrollo de las comunidades resulta factible y deseable. Un programa de esta naturaleza debería cumplir tres objetivos: promover el desarrollo profesional, personal y de competencias para la ciudadanía global en los estudiantes, propiciar el desarrollo de las comunidades en las que los jóvenes

se insertan durante un periodo y contribuir a que las IES cumplan con su cometido social de vincularse con sus comunidades y de egresar ciudadanos globales.

Un programa de movilidad en cooperación al desarrollo, susceptible de ser implementado en instituciones de países como México, debería iniciar con un debate profundo de las relaciones que mantiene la IES con su entorno, de su papel en la formación de profesionistas solidarios e interesados en su comunidad, de lo que se desea lograr con una política de internacionalización y de las estrategias para una internacionalización alternativa del currículo que contribuya a resolver los problemas locales y que a la vez refleje el debate y consenso logrados en el tema al interior de la comunidad universitaria. Sólo entonces podrá nacer una propuesta alternativa a los programas usuales de movilidad, promoviendo una modalidad enfocada al desarrollo solidario de las comunidades en las que se insertan los estudiantes de intercambio.

A continuación, se ponen sobre la mesa, a manera de lluvia de ideas que no pretende ser ni exhaustiva ni prescriptiva, algunos elementos que pueden servir de consideraciones iniciales para el diseño de un programa de movilidad estudiantil internacional enfocado al desarrollo:

- Un programa de esta naturaleza debería formar parte de una estrategia de internacionalización del currículo, en el marco de una política institucional de internacionalización.
- Este tipo de programa implica, en esencia, la movilidad física de los estudiantes al extranjero para realizar acciones de voluntariado, recibiendo créditos curriculares por ello, y la existencia de un programa de voluntariado en la propia institución para que los extranjeros que se reciben puedan insertarse en él. El tema del otorgamiento de créditos curriculares por la realización del voluntariado es un elemento crucial del programa, pues además de fortalecerlo, puede resultar en un mayor incentivo para que los estudiantes decidan participar, genera aprendizajes más duraderos y profundos, y permite a las co-

- munidades tener un interlocutor que organice y asegure que la ayuda que reciben está alineada con sus prioridades y que pueda realizar acciones correctivas en los siguientes ciclos.
- Las actividades de apoyo solidario a realizar por los estudiantes deberían surgir de la colaboración entre la institución de origen del estudiante y otras IES en el extranjero, pues serán estas últimas las responsables de organizar el voluntariado, ya sea a través de sus propios departamentos de cooperación al desarrollo o de vínculos con organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil, asegurando la pertinencia de la labor que los jóvenes estarían realizando.
- Las estancias en el extranjero deberían tener tanto un componente académico como de trabajo solidario. Esto implica que los estudiantes, además de realizar actividades de voluntariado en la comunidad que los recibe, cursarían una o más asignaturas diseñadas para acompañarlos durante la estancia y ayudarlos a catalizar y reflexionar sobre las experiencias y vivencias que estén atravesando.
- Los tutores asignados o profesores responsables del aspecto académico del programa tendrán como principal labor facilitar el proceso reflexivo y de vinculación de aprendizajes con la teoría a partir de una serie de resultados de aprendizaje planteados de antemano. Idealmente, este acompañamiento tendría que llevarse a cabo en colaboración entre las dos IES que organizan el programa.
- La duración de las estancias no debería ser inferior a un semestre; esto por dos motivos: en primer lugar, porque, al parecer, el desarrollo de competencias para la ciudadanía global es proporcional al tiempo de duración de las estancias, y, en segundo término, porque estancias menores no necesariamente implican beneficios para las comunidades que reciben a los voluntarios (Horn y Fry, 2013; Diprose, 2012).

- Habrá que tener en cuenta que este tipo de programas, que implican una movilidad internacional y un trabajo social no remunerado, no son atractivos para todos los estudiantes, por lo que también es recomendable que se mantengan en el currículo como una posibilidad y no como una imposición.
- Otro aspecto que es fundamental al plantear este tipo de programas es el de realizar una gestión adecuada de los mismos. Ariás (2013) y Ulayar y Elizburu (2013) sugieren que los estudiantes deben conocer perfectamente los objetivos del programa y las actividades a realizar, a fin de que sean conscientes del compromiso que adquieren y evalúen si el programa propuesto es compatible con sus expectativas; también sugieren que se les deberá proporcionar capacitación previa en cooperación al desarrollo y un seguimiento acucioso durante la estancia; y que, a su regreso, deberán ser apoyados con actividades de reinserción.

Conclusiones

A través del presente ensayo se ha buscado abonar a la discusión sobre la vinculación de las IES con sus comunidades, su papel en la formación de ciudadanos globales y el replanteamiento de los programas de movilidad estudiantil en las IES, de manera que estos, además de enriquecer a los estudiantes que participan en ellos, les permitan entrar en contacto con las necesidades de las comunidades en las que se insertan y contribuir a solucionarlas. De igual forma, con el presente trabajo se han intentado rescatar algunos de los elementos que la literatura ofrece para mostrar que la movilidad estudiantil en cooperación al desarrollo permite al participante ejercitar la solidaridad, la búsqueda de la justicia, el respeto a la dignidad humana y la equidad, cualidades inseparables de la ciudadanía global. Así mismo, en este texto se ha tratado de rescatar la idea subyacente a la cooperación al desarrollo de que el trabajo solidario y desinteresado

que realizan los voluntarios en una comunidad puede hacer una gran diferencia para todos los involucrados y promover, en el largo plazo, relaciones bilaterales más equitativas y pacíficas entre los países.

Concebir una modalidad diferente de movilidad estudiantil que permita a los estudiantes vincularse con la comunidad que les recibe, contribuir a su desarrollo y adquirir competencias para la ciudadanía global, no sólo debería formar parte de una política de internacionalización para la transformación social, sino que tendría que concebirse como una de las principales estrategias de responsabilidad social de toda IES.

Finalmente, sólo resta rescatar la idea de Altinay (2010), quien señala que una IES que no provee a sus estudiantes con las herramientas y los foros necesarios para concientizarlos para que asuman su responsabilidad y derechos como uno más de los millones de habitantes del planeta, contribuyendo a la vez al desarrollo de su brújula moral, ha fracasado en su encomienda.

Referencias

- Altinay, H. (2010). *The case of global civics*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- ANUIES (2014). *PATLANI. Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2011-2012*. México: ANUIES.
- Arias, S. (2013). Los programas de movilidad internacional y la cooperación universitaria al desarrollo. En *1 Jornadas Sobre Universidad y Educación para el Desarrollo* (pp.31-47). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Bennett, R., y Kane, S. (2011). Internationalization of U.K. University Business Schools: A Survey of Current Practice. *Journal of Studies in International Education*, 15(4), 351-373.
- Boni Aristizábal, A. (2013). La educación para el desarrollo desde la universidad; desafíos y objetivos. En *1 Jornadas sobre Universidad y Educación para el Desarrollo* (pp.17-29). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Brewis, G., y Holdsworth, C. (2011). University support for students volunteering in England: historical development and contemporary value. *Journal of Academic Ethics*, 9, 165-176.
- CEURI (2006). *Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo*. España: Oficina de Cooperación Universitaria de la Universidad de Extremadura.
- Chacón, F., y Vecina, M. L. (2002). *Gestión del voluntariado*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Diprose, K. (2012). Critical distance: doing development education through international volunteering. *Area*, 44(2), 186-192. doi:10.1111/j.1475-4762.2011.01076.x
- Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- (2006). *La Dimensión Internacional de las Universidades: Contexto, Procesos, Estrategias*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Green, M. F. (2012). Global citizenship: what are we talking about and why does it matter. *Trends and Insights for International Education Leaders*, January 2012, 1-3. Recuperado de https://globalhighered.files.wordpress.com/2012/03/ti_global_citizen.pdf
- , y Olson, C. (2003). *Internationalizing the campus. A user's guide*. Washington, DC: American Council on Education.
- Hall, D., Hall, I., Cameron, A., y Green, P. (2004). Student volunteering and the active community: issues and opportunities for teaching and learning in sociology. *Learning and Teaching in the Social Sciences*, 1(1), 33-50.
- Hanson, L. (2010). Global citizenship, global health, and the internationalization of the curriculum. *Journal of Studies in International Education*, 14(1), 70-88. doi:10.1177/1028315308323207
- Harari, M. (1989). *Report #1, Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus Ethos*. Long Beach, EE.UU.: Center for International Education, California State University.

- Hénard, F., Diamond, L., y Roseveare, D. (2012). *Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice*. OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf>
- Hernández, R. (2006). Educación internacional y ciudadanía global. *Educacion Global*, 10, 59-64.
- Horn, A. S., y Fry, G. W. (2013). Promoting global citizenship through study abroad: the influence of program destination, type, and duration on the propensity for development volunteerism. *Voluntas*, 24, 1159-1179. doi:10.1007/s11266-012-9304-y
- Institute of International Education (2011). *Open Doors 2011: Report on international educational exchange*. Nueva York: Autor.
- Kell, P., y Vogl, G. (2012). *International Students in the Asia Pacific Mobility, Risks and Global Optimism*. Nueva York: Springer. doi:10.1007/978-94-007-2897-4
- Kelo, M., Teichler, U., y Wächter, B. (2006). *Eurodata. Student Mobility in European Higher Education*. Bonn: Lemmens Verlags- & Mediengesellschaft mbH.
- Kim, R. I., y Goldstein, S. B. (2005). Intercultural attitudes predict favorable study abroad expectations of U.S. college students. *Journal of Studies in International Education*. doi: 10.1177/1028315305277684
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalisation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Konevas, L., y Duoba, K. (2007). The role of student mobility in the development of human capital in Europe. *Economics and Management*, 2007(12), 585-591.
- Llanos, M., y Monzó, J. (2010). Universidad y cooperación para el desarrollo. En C. Calabuig, y M. De Los Llanos Gómez-Torres (Coords.) *La cooperación internacional para el desarrollo* (pp.117-131). España: Editorial de la Universitat Politecnica de Valencia. Recuperado de <http://www.upv.es/upl/U0566378.pdf>
- Muñoz, M. (2010). Pertinencia y nuevos roles de la Educación Superior en la región. En F. López Segura, y D. Rivarola (Comps.) *La universidad ante los desafíos del siglo XXI* (pp.223-262). Asunción: Ediciones y Arte, s. A.
- Nilsson, B. (2000). Internationalising the curriculum. En P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens, y B. Wächter (Eds.). *Internationalisation at home. A position paper* (pp.21-27). Amsterdam: EAIE.
- Pless, N. M., Maak, T., y Stahl, G. K. (2012). Promoting corporate social responsibility and sustainable development through management development: What can be learned from international service learning programs? *Human Resource Management*, 51(6), 873-903.
- Raby, R. L. (2007). Internationalizing the curriculum: On-and off-campus strategies. *New directions for community colleges*, 2007, 57-66. doi: 10.1002
- Repekiene, A., Kvedaraite, N., Zvireliene, R., y Glinskiene, R. (2014). Motives and benefits of students participation in voluntary activities. *Social Research*, 2(35), 96-107.
- Rodrigues, M. (2012). *Determinants and Impacts of Student Mobility: A Literature Review*. Italia: Publications Office of the European Union.
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- SELA (2010). *Visiones, enfoques y tendencias de la cooperación internacional para el desarrollo: hacia un marco conceptual y práctico latinoamericano y caribeño*. Caracas: Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe.
- Teichler, U. (2011). Bologna –Motor or stumbling block for the mobility and employability of graduates?. En H. Schomburg, y U. Teichler (Eds.), *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe Key Results of the Bologna Process* (pp.3-41). Rotterdam: Sense Publishers.
- Ulayar, A., y Elizburu, O. (2013). La formación como buena práctica dentro de los programas de movilidad de cooperación universitaria al desarrollo. En 1 Jornadas sobre universidad y educación para el desarrollo (pp.451-458). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Vaicekauskas, T., Douba, K., y Kumpikaite-Valiuniene, V. (2013). The role of international mobility in students core competence development. *Economics and Management*, 18(4), 847-856.

Redefining concepts of internationalization in higher education

HANS DE WIT¹

Abstract

Internationalization of higher education (IOHE) is a relatively new phenomenon but, as a concept, it is one that is both broad and varied. It is driven by a dynamic and constantly evolving combination of political, economic, socio-cultural and academic rationales. A shifting focus in approaches to internationalization –away from ad hoc, marginal and fragmented activities in the traditional industrialised world towards broader, more diverse and more integrated and transformative processes in a global context with increasing participation from the emerging and developing societies –, is taking place. In this context it is important to identify in the myriad of terms and definitions on internationalization of higher education, how we define some of its key concepts: Internationalization of Higher Education, Internationalization at Home (IAH), Internationalization of the Curriculum (IOC), Global Citizenship and Comprehensive Internationalization. These terms illustrate the shifting focus in the internationalisation debate from abroad to at home, from mobility to curriculum and learning outcomes, from quantitative outputs to qualitative outcomes, and from a small elite to all students and academics. Increasingly, curriculum and learning outcomes come to the center stage of the internationalization process, in particular in a comprehensive approach. This is a slow transition process, more expressed in intentions and perceptions than in practice. Moving forward is one of the main challenges for the future of higher education and its internationalization in the current global knowledge society and taking into account the Sustainable Development goals of the United Nations.

Keywords: Internationalization of higher education, internationalization at home, internationalization of the curriculum, comprehensive internationalization, global citizenship.

¹ Director of the Centre for International Higher Education (CIHE) at Boston College and former Director of the Centre for Higher Education Internationalization (CHEI) at the Università Cattolica del Sacro Cuore in Milan. E-mail: dewitj@bc.edu

Internationalization of higher education (IOHE) is a relatively new phenomenon but, as a concept, it is one that is both broad and varied. It is driven by a dynamic and constantly evolving combination of political, economic, socio-cultural and academic rationales. These motives take different forms and dimensions in the different regions and countries, and in institutions and their programs. There is no one model that fits all. Regional and national differences are varied and constantly evolving, and the same is true within the institutions themselves.

In the last decade one cannot only observe an increasing importance worldwide of internationalization, as expressed in the IAU Global Survey on Internationalization of Higher Education (Egron-Polak and Hudson, 2014). Institutions of higher education, national governments and (inter)national organisations have become more pro-active, comprehensive, diverse and innovative in their approaches to internationalization. Critical reflection on their outcomes, and in particular their impact on student learning has resulted in a search for approaches to internationalization that have deeper meaning and greater impact.

One of those reflections is the move towards globalization of internationalization, as it is called by Jones & De Wit (2012), a manifestation of the increasing importance of higher education in emerging and developing countries and regions. The sector in these countries is shifting from a reactive and 'Western' copied and dominated system into a more proactive sector of public and private universities that challenge 'Western' dominance and its way of internationalization.

The second one, as de Wit and Leask state (2015), is the search for new approaches, evident in the increasing use of terms such as 'deep internationalization', 'transformative internationalization' and 'comprehensive internationalization'. While such terms are increasing in number and frequently used, the challenge is to align rhetoric with practice. All of these terms suggest, as they state, that the outcomes of internationalization include ways of thinking, doing and being in the world for institutions as well

as students. They are consistent with using internationalization as a driver of quality and innovation and reflect growing interest in ensuring the majority of students and staff are engaged in and changed by the internationalization agenda. They also have the potential to develop approaches that address existing inequalities in educational opportunity and outcomes in the world today. "Haphazard approaches to internationalization focussed on a minority of students or on profit rather than education are not consistent with such terms and insufficient in universities operating in a globalised world" (De Wit & Leask, 2015, pp.ix-x). In this super complex world according to them, multiple dimensions of being are required of both individuals *and* institutions, and coherent and connected approaches to international education that address epistemological, praxis and ontological elements of all students' development are urgently needed. Focussing attention on these goals has the capacity to transform an institution's approach to internationalization and the identity of the institution.

As a third critical reflection, based on this development, the curriculum should be seen as the vehicle by which the development of epistemological, praxis and ontological elements can be incorporated into the life and learning of today's students, ensuring that they graduate ready and willing to make a positive difference in the world of tomorrow.

A shifting focus in approaches to internationalization –away from ad hoc, marginal and fragmented activities in the traditional industrialised world towards broader, more diverse and more integrated and transformative processes in a global context with increasing participation from the emerging and developing societies, is taking place. The focus is, however, shifting slowly and until now more is imagined than achieved. It is primarily still a gradual shift in focus in the discourse and practice around internationalization in higher education.

In this new context it is important to identify in the myriad of terms and definitions on internationalization of higher education, how we define some of

its key concepts: Internationalization of Higher Education, Internationalization at Home (IAH), Internationalization of the Curriculum (ioc), Global Citizenship and Comprehensive Internationalization.

Redefining key concepts of internationalization

Redefining internationalization

The commonly accepted and used definition for internationalization of higher education is the one by Jane Knight (2008): "the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education" (Knight, 2008, p.11). This definition still has value as describing the process of internationalization, but it does not reflect the current debate on what should be the outcomes of that process and how to reach those outcomes, addressed above. In the framework of a European Parliament study of 2015, through a Delphi panel process, the definition is redefined as follows:

Internationalization of higher education is the **intentional** process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, **in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society** (European Parliament, 2015, p.29).

The rationale behind this definition, according to the authors of the European Parliament (2015) study is that this definition reflects the increased awareness that internationalization has to become more inclusive and less elitist by not focusing predominantly on mobility but more on the curriculum and learning outcomes. The 'abroad' component (mobility) needs to become an integral part of the internationalised curriculum to ensure internationalization for all, not only the mobile minority. It re-emphasises that inter-

nationalization is not a goal in itself, but a means to enhance quality, and that it should not focus solely on economic rationales.

Redefining IAH

According to Beelen and Jones (2015), the concept of IAH plays a useful role in certain contexts, particularly where the emphasis of internationalization efforts has traditionally been on mobility. They state that since IAH has been included in the European Commission's educational policy, *European higher education in the world* (European Commission, 2013), it has gained momentum and has moved into the centre of the debate on the internationalization of higher education.

The original definition of IAH, dating from 2001 according to Beelen and Jones (2015) was not very helpful. According to them, the real challenge is to contextualize internationalised learning outcomes in individual programmes of study and support academics in 'crafting' outcomes and assessment. With a new definition they intend to reach a common understanding of IAH which may assist this challenging task. The new definition they developed, is:

Internationalization at Home is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments (Beelen and Jones, 2015, p.69).

The definition stresses, as Beelen and Jones (2015) state, intentional inclusion of international and intercultural aspects into curricula in a purposeful way, as adding or infusing random internationalized elements or electives would be insufficient to internationalize a program. It also emphasizes the role of internationalisation for all students in all programs and does not simply rely on mobility to offer international and intercultural perspectives.

Redefining IOC

IAH and IOC are sometimes considered as being the same concepts. But there are subtle differences between them and besides the fact that IAH does not include mobility, IOC can include mobility, and the most essential one is that while the former looks at the integrative process of international and intercultural dimensions in the formal and informal curriculum, the latter looks at the process of content and learning outcomes. There is ample attention and discussion to IOC but a lot of misconception on its meaning. De Wit and Leask (2015) asked themselves the question: can we come to some international, if not global, agreement on at least the general characteristics of the concept and the process of internationalising the curriculum? This definition needs to be broad enough to allow context sensitive discipline-specific interpretations and detailed enough to ensure key components of the curriculum are addressed and all students are influenced and included. The definition by Leask (2015) addresses these points:

Internationalization of the curriculum is the process of incorporating international, intercultural and global dimensions into the content of the curriculum as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods and support services of a program of study (p.8).

Like with internationalization in general there is not one model that fits all for IOC. Context is essential. De Wit and Leask (2015) state that disciplinary, institutional, local, national, regional and global factors interact in different ways to facilitate and inhibit, drive and shape approaches to internationalization, including the way in which learning outcomes are defined, taught and assessed. Hence we see approaches to internationalization of the curriculum that are both similar and different within and across disciplines.

Green and Whitsed (2015) in their book *Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum*

in Disciplines, give examples from different disciplines on how those contexts influence the way to internationalize the curriculum.

Meanings of Global Citizenship

Global Citizenship is a term that is increasingly used in international education to address the alternative, non-commercial and curriculum oriented approach to internationalization, and many universities are in the process of integrating the concept into their internationalization efforts. “The notion of global citizenship has become part of the internationalisation discourse in higher education around the world (...) and is increasingly the focus of doctoral research and scholarly work” (Deardorff and Jones, 2012, p. 295).

Two components of citizenship: the social and professional are seen as key aspects of living and working in a global society, and while the social may have dominated so far, the professional aspect (employability) has been moving more to the forefront recently.

Although global citizenship is a highly contested and multifaceted term, three key dimensions seem to be commonly accepted: social responsibility, global competence, and civic engagement, according to Morais and Ogden (2011) who state that "Global citizenship is understood as a multidimensional construct that hinges on the interrelated dimensions of social responsibility, global competence, and global civic engagement" (p.449).

Lilley (2014) portrays global citizenship as “a disposition for critical and ethical thinking graduates” (p.3). According to her “the term now is widely used in universities, vaguely understood, and tends to attract a great deal of scepticism” (p.3).

According to her, with reference, global citizenship is:

- An attitude or disposition towards others and the world
 - Underpinned by moral and transformative cosmopolitanism and liberal values (openness, tolerance, respect and responsibility for self, others and the planet)

- More than a technical efficiency or competence
 - A mind set for mature, critical, ethical and interconnected thinking
 - Underpinned by ethical capacities that cannot be easily captured by surveys or quantitative measurement
 - Positioned along a continuum of development
 - A non-prescriptive and variable concept (Lilley, 2014, p.4)

Comprehensive Internationalization

What strikes in these four definitions and meanings is the strong relationship between these concepts, the importance of context (institutional, national, regional and global), the fact that internationalization is not a goal in itself but a means to enhance the quality of education, and the fact that there is not one model that fits all. Together they can be seen as 'comprehensive internationalization', described by Hudzik (2011) as

[...] a commitment, confirmed through action, to infuse international and comparative perspectives throughout the teaching, research, and service missions of higher education. It shapes institutional ethos and values and touches the entire higher education enterprise. It is essential that it be embraced by institutional leadership, governance, faculty, students, and all academic service and support units (p.10).

The terms ‘internationalization at home’, internationalization of the curriculum’, ‘global citizenship’ and comprehensive internationalization’ as well as the redefinition of ‘internationalization of higher education’ illustrate the shifting focus in the internationalisation debate from abroad to at home, from mobility to curriculum and learning outcomes, from quantitative outputs to qualitative outcomes, and from a small elite to all students and academics. Increasingly, curriculum and learning outcomes come to the center stage of the internationalization process, in particular in a comprehensive approach. However,

as mentioned before, this is a slow transition process, more expressed in intentions and perceptions than in practice. Moving forward is one of the main challenges for the future of higher education and its internationalization in the current global knowledge society and taking into account the Sustainable Development goals of the United Nations.

References

- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In A. Curaj, L. Matei R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between critical reflections and future policies* (pp.59-72). Heidelberg: Springer International.

Deardorff, D., & Jones, E. (2012). Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. In D. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp.283-303). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

De Wit, H., & Jones, E. (November 16th, 2014). We need to change the language of internationalisation. *University World News*, (Issue No. 0343). Retrieved at www.universityworldnews.com/article.php?story=20141116084041111.

—, & Leask, B. (2015). Foreword: Internationalization, the Curriculum and the Disciplines. In W. Green, & C. Whitsed (Eds.), *Critical perspectives on internationalising the curriculum and the disciplines: reflective narrative accounts from Business, Education and Health* (pp.ix-xiv). Dordrecht: Sense Publishers.

Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2014). *Fourth global Survey on Internationalization of Higher Education*. Paris: International Association of Universities.

European Commission (July 11th, 2013). *European higher education in the world. Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and The Committee of the Regions*. Retrieved at <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0499:FIN:en:PDF>

- European Parliament, Directorate-General for Internal Policies (Ed.). (2015). *Internationalisation of Higher Education*. (A study edited by Hans de Wit, Fiona Hunter, Eva Egon-Polak and Laura Howard through the Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI), ucsc). Retrieved at http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU%282015%29540370_EN.pdf
- Green, W., & Whitsed, G. (2015). *Critical perspectives on internationalising the curriculum and the disciplines: reflective narrative accounts from Business, Education and Health*. Dordrecht: Sense Publishers.
- Hudzik, J. (2011). *Comprehensive Internationalization*. Retrieved from www.nafsa.org/cizn
- Jones, E., & De Wit, H. (2012). Globalization of in-ternationalization: Thematic and regional reflections on a traditional concept. *AUDEM: The International Journal of Higher Education and Democracy*, 3(3), 35-54.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Leask, B. (2015). *Internationalization of the Curriculum in Context. Internationalization in Higher Education Series*. London: Routledge.
- Lilley, K. (2014). *Educating Global Citizens: Translating the 'Idea' into University Organizational Practice. IEAA Discussion Paper 3*. Melbourne: IEAA.
- Morais, D., & Ogden, A. (2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466.

La importancia de los *rankings* mundiales de universidades y la certificación IREG Approved de la UNESCO-CEPES

The importance of universities world rankings and UNESCO-CEPES IREG Approved certification

JORGE ENRIQUE FLORES OROZCO¹

Resumen

Este trabajo presenta distintos aspectos relevantes sobre los *rankings* ARWU, QS y THE, considerados como tres de los comparativos mundiales de universidades más conocidos y con mayor influencia en la educación superior. Los *rankings* que elaboran las organizaciones británicas Quacquarelli Symonds (2015) y Times Higher Education (2015), en conjunto con el *ranking* publicado por Shanghai Ranking Consultancy (2014), han funcionado como herramientas para medir los niveles de progreso (o de atraso) de las universidades con respecto a otros sistemas o instituciones de educación superior, y han adquirido una gran importancia para la visibilidad internacional de las universidades alrededor del mundo. La UNESCO lanzó en 2002 una iniciativa para conformar el *Grupo de Expertos en Rankings Internacionales* (IREG, por sus siglas en inglés) con el fin de establecer los principios metodológicos y éticos que tienen que seguir las organizaciones que se dedican a publicar estos comparativos. El IREG, en conjunto con la UNESCO-CEPES, se encargan de supervisar y certificar –con el IREG Approved Certificate– a aquellos *rankings* que se manejan bajo los principios establecidos por la UNESCO.

Palabras clave: *rankings* mundiales de universidades, educación superior, IREG, UNESCO, CEPES.

¹ Estudiante del Doctorado en Gestión de la Educación Superior en el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara. E-mail: jorgenriqueflores@gmail.com

Abstract

This paper addresses several of the most relevant aspects of the ARWU, QS, and THE world university rankings. These rankings are considered to be the most recognized and influential comparatives in the international context of higher education. The publication of these annual charts by UK based organizations, such as Quacquarelli Symonds (2015), and Times Higher Education (2015), as well as the ranking published by the Chinese firm Shanghai Ranking Consultancy (2014), have become tools important tools for benchmarking, measuring and evaluating institutional performance progress (or setback) in contrast to other systems and institutions worldwide. Due to their relevance for higher education, UNESCO launched in 2002 a formal initiative to create the International Ranking Expert Group (IREG), with the goal of establishing the methodological and ethical principles that should guide the actions of the firms responsible for publishing international university rankings. The IREG works on behalf of UNESCO-CEPES in order to regulate the conduct of ranking firms and the methodological quality of their rankings, issuing an award, known as the IREG Approved Certificate, to those firms who had exhibited to be driven towards the fulfillment of the principles set by UNESCO.

Keywords: world university rankings, higher education, IREG, UNESCO, CEPES.

Introducción

Según Joseph Stiglitz² (Oppenheimer, 2010), en la economía global posterior a la crisis financiera de 2008, la educación, la ciencia y la tecnología serán las claves del crecimiento económico, donde el desarrollo tecno-científico producido en las universidades de clase mundial cumplirá una función determinante para el aumento de la competitividad en la economía basada en el conocimiento. Estas universidades de clase mundial, reconocidas por su liderazgo en el campo de la investigación científica, constituyen los grandes centros de producción del conocimiento,

de donde surgen las innovaciones en campos como la cibernetica, la ingeniería genética o la neuro-farmacéutica, y que además, como lo hace notar Jamil Salmi (2009), cuentan con características representativas como “la alta demanda de sus egresados, la elaboración y publicación de estudios e investigaciones de punta, y, en el caso de las universidades con una orientación tecnológica, el desarrollo de innovaciones medidas en el número de patentes y licencias comerciales registradas” (p.5).

De acuerdo con Altbach (2006), las universidades de clase mundial representan la idea de excelencia en el área de la investigación a nivel internacional. Este tipo de universidades se encuentran en una competencia constante para lograr el mayor reconocimiento por sus descubrimientos e innovaciones. Si bien es cierto que existen otros modelos institucionales de educación superior con una misión diferente a la investigación científica,³ estos han ido quedando inevitablemente relegados a otros lugares en la jerarquía académica. La competencia entre las universidades se da en diferentes ámbitos, desde la obtención de fondos y recursos, la competencia por los mejores estudiantes y profesores, y, desde hace una década, también por el prestigio medido en la posición en los *rankings* universitarios más reconocidos.

La UNESCO (2013) ha reconocido la importancia que han adquirido a nivel internacional los comparativos mundiales entre universidades desde la aparición del *Academic Ranking World University* (conocido como ARWU) en el 2003. El debate internacional que se ha suscitado por estos *rankings* los ha convertido en uno de los temas más controversiales e importantes en el mundo de la educación superior. Los *rankings* surgen en una época de competencia constante en la que existe una creciente exigencia para analizar el nivel de desempeño de las IES. En la actualidad, el desarrollo de universidades de clase mundial se ha visto caracterizado por el uso de los *rankings* para comparar los niveles de progreso (o de

atraso) entre sistemas e instituciones de excelencia en la educación superior.

De esta forma, los *rankings* cumplen con varias funciones importantes, como la de informar a los Gobiernos y al público en general sobre el estatus de los sistemas y las instituciones. También funcionan para monitorear el avance de las políticas educativas, estrategias y planes que se han puesto en marcha. En otras palabras, los *rankings* son herramientas útiles, capaces de sintetizar enormes cantidades de información para la planificación y la evaluación, y también sirven como elementos de soporte para la toma racional de decisiones en el mundo de la educación superior, sin mencionar el importante rol que juegan en la imagen, la credibilidad y el atractivo de las universidades. “Así que, aun cuando las universidades lo admitan o no, estas se preocupan por los *rankings*” (UNESCO, 2013, p.33).

El Academic Ranking Of World Universities (ARWU): el ranking enfocado en las universidades de clase mundial

China es un caso ejemplar sobre el uso de los *rankings* como instrumento de apoyo para la formulación de políticas educativas en educación superior. En el año 1998, el Gobierno chino emitió una declaración oficial sobre su intención de crear universidades de clase mundial. Esto dio inicio a un serie de trabajos para conocer cuál era el tamaño de la brecha de las universidades chinas en comparación con las mejores universidades norteamericanas y europeas, y, con esto en mente, la Shanghai

Jiao Tong University elaboró un reporte para responder esta pregunta (UNESCO, 2013). El reporte final, elaborado en forma de comparativo por la Shanghai Jiao Tong University, recibió excelentes críticas, dada su sólida fundamentación metodológica, y derivaría en el 2003 en la publicación del primer *Academic Ranking of World Universities*, considerado en la actualidad como uno de los *rankings* con mayor influencia y prestigio en el mundo de la educación superior.

En un intento por reducir la subjetividad en la elaboración del ARWU, sus creadores tomaron la decisión de concentrarse en la comparación de aspectos cuantitativos relacionados con el desempeño de las universidades en el área de la investigación, dando un menor peso a la medición de áreas como la calidad de la enseñanza y el aprendizaje debido a la dificultad para su estandarización metodológica a escala internacional. Además, como lo menciona Gacel-Ávila (2013), “es difícil conseguir información confiable y relevante que pueda ser internacionalmente comparable en funciones universitarias como el aprendizaje, la transferencia de conocimientos o el involucramiento regional” (p.24).

Metodología del Academic Ranking of World Universities (ARWU)

El ARWU se enfoca en la comparación de las universidades de clase mundial y, utilizando seis indicadores (ver Tabla 1), mide el grado de desempeño en la investigación científica de clase mundial.

Tabla 1. Indicadores y su ponderación para la elaboración del Academic Ranking of World Universities

Criterio	Indicador	Ponderación
Calidad de la educación/ formación	Egresados que han ganado premios Nobel o distinciones importantes en su área de investigación	10%
Calidad del profesorado	Académicos que han ganado premios Nobel o distinciones importantes en su área de investigación	20%
	Investigadores con alto índice de citas (<i>high citation</i>)	20%
Productos de investigación	Número de artículos publicados en <i>Nature and Science</i>	20%
	Número de publicaciones indexadas en <i>Science Citation Index-expanded and Social Science Citation Index</i>	20%
Rendimiento per cápita	Productividad de la institución por cada académico	10%
Total		100%

Fuente: Gacel-Ávila (2013) y ARWU (2014). Ver: www.ARWU.org

² Premio nobel de economía en 2001.

Aspectos a considerar

De acuerdo con datos publicados por la UNESCO (2013), de las poco más de 17 000 universidades que existen en el mundo, únicamente el 1% puede ser tomado en cuenta por los rankings internacionales,⁴ y no es casualidad que las universidades que se ubican en los primeros doscientos lugares de los comparativos sean en su mayoría instituciones universitarias con gran orientación a las llamadas “ciencias duras”. Los rankings universitarios como el ARWU se componen de indicadores que, como lo han hecho notar organismos como la UNESCO (2013) o autores como Altbach (2006), Gacel-Ávila (2013), Buela, *et al.* (2007) o Salmi (2009), ponderan de forma importante el desempeño de las universidades para realizar investigación científica minimizando las investigaciones sociales y humanísticas. Ciertamente, el inglés es el idioma de la ciencia, pero, como lo refiere Altbach (2006), no necesariamente es el idioma central en campos como las humanidades y el derecho; además, ponderar los premios nobel como criterio de excelencia juega en contra de las IES con fortalezas en los campos de las ciencias sociales y humanidades, ya que estas áreas no se premian con esta distinción.

Lo anterior reduce las posibilidades para competir en los rankings de las universidades con misiones diferentes a la investigación científica. Por otro lado, tomar en consideración el número de veces que son citadas las publicaciones de los investigadores como medida de excelencia representa otro problema, ya que los científicos norteamericanos citan principalmente a sus compatriotas, dejando de lado a un gran número de publicaciones producidas en otras regiones del mundo (Altbach, 2006). Los indicadores bibliométricos, como el número de las publicaciones y artículos, son una fuente confiable para “medir” el grado de desempeño de las universidades en el plano de la investigación, pero, como lo reconoce la UNESCO (2013), esto conduce inevitablemente a un sesgo contra las universidades en países que no son angloparlantes.

⁴Aunque autores como Rauhvargers (2011, citado en Gacel-Ávila, 2013) indican que el número puede llegar a 2.9%.

Los autores Marginson y Van der Wende (2007), en su artículo “To rank or to be ranked: THE impact of global rankings in higher education”, presentan información que nos permite ver por qué numerosas IES, que no pertenecen a la élite de las universidades de clase mundial, se encuentran en una notable desventaja para ser incluidas en los comparativos internacionales. Según estos autores, “las comparaciones globales son posibles únicamente en relación con un solo modelo de institución: el de aquellas universidades con una orientación intensiva de investigación” (Marginson y Van der Wende, 2007, p.308). Esto explica, en parte, por qué las universidades latinoamericanas son prácticamente inexistentes para el mundo de los rankings mundiales.

Es verdad que, incluso si se toman en consideración los resultados de investigaciones como los grandes criterios para la clasificación de las universidades en los rankings, estos sólo nos dan una imagen incompleta de la realidad de las IES, ya que, como lo comentan Federkeil, Van Vught y Westerheijden (2012), se ha encontrado que únicamente un número pequeño de universidades de clase mundial se desempeña con los más altos puntajes en todos sus departamentos, siendo, en general, completamente heterogéneos los niveles de desempeño de las universidades por área de conocimiento (medicina, ingeniería, biología, etc.).

Además, resulta difícil encontrar universidades en donde todas sus áreas de enseñanza se ubiquen en los primeros cien lugares de los rankings, pudiendo concluir, como lo refiere Phil Baty (2012), editor del THE World University Rankings, que ningún sistema comparativo entre universidades podrá ser cien por ciento objetivo y exhaustivo.

El comparativo THE-QS World University Rankings: cuando no todo es la investigación

En el 2004, un año después de la publicación del ARWU, la revista británica *Times Higher Education* (THE), en asociación con la organización especializada en educación superior Quacquarelli Symonds (QS), lanzaron al mercado su ranking de universidades llamado THE-QS

World University Rankings. Este comparativo fue elaborado tomando en consideración una visión más holística en la conceptualización de la misión de las IES (UNESCO, 2013; Marginson y Van der Wende, 2007).

Desde su inicio, el THE-QS World University Rankings incluyó dimensiones o criterios como la reputación institucional de las universidades y su nivel de internacionalización, además de disminuir la ponderación dada a las tareas de investigación, diferenciándose de esta forma del comparativo ARWU en

Tabla 2. Indicadores utilizados en la elaboración del THE-QS World University Rankings

Criterio	Indicador	Ponderación
Calidad de la enseñanza	Proporción de estudiantes por académico	20%
	Encuesta sobre la reputación académica	50%
Calidad de la investigación	Índice de citación	20%
	Proporción de estudiantes internacionales	5%
Internacionalización	Proporción de académicos internacionales	5%
	Total	100%

Fuente: UNESCO (2013).

La asociación entre THE y QS terminó en el año 2009, dando lugar a dos comparativos diferentes, el QS *World University Rankings*, elaborado por Quacquarelli Symonds, y el THE *World University Rankings*, publicado por la revista *Times Higher Education*. En la actualidad, estos dos comparativos son de los rankings mundiales sobre universidades más reconocidos en el ámbito de la educación superior a nivel internacional.

El QS World University Rankings

El comparativo QS World University Rankings cumplirá en 2014 diez años de identificar y comparar a las mejores universidades del planeta. Este ranking, originado en el Reino Unido, tiene actualmente una afluencia estimada en cincuenta millones de personas alrededor del mundo, y ha servido como referente confiable para comparar universidades a nivel internacional desde hace más de una década. El ranking QS presenta algunas diferencias metodológicas en comparación con la metodología empleada en la elabora-

un intento de clasificar en su ranking a las universidades de una forma menos restrictiva. De acuerdo con datos de la (UNESCO, 2013), la metodología inicial que se utilizó en este ranking consistió en cinco indicadores, además de la utilización de encuestas de opinión para conocer la percepción que se tiene de las universidades en el mundo. Los cinco indicadores iniciales y su ponderación para la elaboración del ranking THE-QS se pueden ver en la Tabla 2.

ción del ARWU. Una de estas diferencias es reconocer “a las universidades como organizaciones multidimensionales con diferentes facetas [...] sin utilizar la noción de que deben de mantenerse o convertirse en universidades de clase mundial” (Quacquarelli Symonds, 2014, p.2).

El ranking QS hace un comparativo de las mejores seiscientas universidades en el mundo, y puede ser considerado uno de los rankings con más prestigio en su clase. Estos comparativos permiten, al igual que con el ranking ARWU, tener una visión general del panorama de las IES a nivel mundial que pueda ser utilizada con fines de *benchmarking*, tanto por el público en general como por los Gobiernos.

Metodología del QS World University Rankings

La metodología empleada por QS para la publicación de sus rankings utiliza seis indicadores que se sustentan tanto en bibliometrías como en datos obtenidos en encuestas. Esta parte metodológica que utiliza en-

cuestas de opinión es lo que ha caracterizado al *ranking QS* por casi una década (aspecto que también ha sido criticado). Se puede apreciar que una gran parte de la ponderación (40%) corresponde a la reputación científica que tienen las universidades entre la comunidad académica internacional, la cual es estimada aplicando miles de encuestas en todo el mundo (62 000 en 2013, con un confiabilidad de 99%). El uso de estas encuestas, de acuerdo con Quacquarelli Symonds (2014) permite reducir en cierto grado el dominio de las universidades anglófonas en los *rankings*, dejando que IES de treinta y dos países puedan aparecer en los primeros doscientos lugares.

Por otro lado, las encuestas a expertos permiten que la comunidad académica en todo el mundo resalte las fortalezas de las IES con orientación en las

ciencias sociales y las artes, dando mayor oportunidad para que universidades que no son de clase mundial o no tienen una misión orientada a la investigación científica puedan tener visibilidad en los comparativos mundiales. En la Tabla 3 se puede observar el total de indicadores utilizados en el comparativo QS World University Rankings. Además, se utiliza otra encuesta que se aplica a empleadores en la que se les pregunta cuál es la reputación que tienen las universidades de las cuales egresan sus empleados, con una ponderación del 10%. El resto de los indicadores es el mismo que se ha utilizado desde el 2004, cuando QS estaba asociado con la revista THE: proporción de estudiantes por académico (20%), índice de citación (20%), proporción de estudiantes internacionales (5%) y proporción de académicos internacionales (5%).

Tabla 3. Indicadores utilizados en la elaboración del QS World University Rankings

Criterio	Indicador	Ponderación
Calidad de la enseñanza	Proporción de estudiantes por académico	20%
	Encuesta a empleadores –reputación de la universidad a través del desempeño de los empleados en su trabajo–	10%
	Encuesta a expertos (pares académicos) –reputación de la universidad–	40%
Calidad de la investigación	Índice de citación	20%
Internacionalización	Proporción de estudiantes internacionales	5%
	Proporción de académicos internacionales	5%
Total		100%

Fuente: QS (2014). Ver: <http://www.iu.qs.com/>

El THE World University Rankings

Después de su “divorcio” con QS en 2009, la revista *Times Higher Education* comenzó la elaboración de su propio ranking. Una de las primeras acciones que llevó a cabo fue asociarse con Thomson Reuters para la obtención de los estadísticos bibliométricos, así como la disminución del porcentaje en la ponderación que se le solía asignar a la encuesta entre pares sobre la reputación de las universidades. Esta disminución, de acuerdo con David Jobbins (2010), fue suficiente para que THE argumentara una mejora con respecto a la ponderación anterior.

en las instituciones universitarias como la investigación, la docencia y la transferencia de conocimientos, así como la internacionalización. De acuerdo con Jobbins (2010), THE dedicó múltiples recursos para asegurar la calidad en sus *rankings*, anunciando en septiembre del 2010 que se clasificaría a las universidades utilizando trece indicadores agrupados

en cinco áreas: 1) grado de internacionalización; 2) relevancia de la investigación; 3) renombre, ingreso y volumen de la investigación; 4) innovaciones, invenciones y consultoría; y 5) la dimensión de la enseñanza-aprendizaje. La Tabla 4 muestra todos los indicadores que se utilizan en la elaboración del THE World University Rankings.

Tabla 4. Indicadores utilizados en la elaboración del THE World University Rankings

Criterio	Indicador	Ponderación
Enseñanza y ambiente de aprendizaje	Proporción de estudiantes admitidos por académico	4.5%
	Número de académicos con doctorado	6%
	Encuesta a expertos (pares académicos) sobre reputación de la universidad en la enseñanza	15%
	Índice de títulos de doctorado otorgados por la universidad en relación al número de títulos otorgados en el nivel de pregrado	2.25%
	Ingresos económicos de la universidad para competir en los rankings, dividido entre el número de staff académico	2.25%
Investigación: influencia/relevancia	Índice –impacto de las citaciones (número de veces que la publicación de una universidad es citada por otros académicos)–	32.5%
Investigación: volumen, reputación e ingresos	Encuesta a expertos (pares académicos) sobre reputación de la universidad en la investigación	19.5%
	Número de artículos por investigador	4.5%
	Ingresos derivados de la investigación	5.25%
	Ingresos de investigación públicos contra ingresos de investigación privados	0.75%
Internacionalización	Proporción de estudiantes internacionales	2%
	Proporción de académicos internacionales	3%
Innovación, invenciones y consultoría	Capacidad de la universidad para innovar, inventar y realizar consultoría	2.5%
Total		100%

Fuente: THE (2014), Jobbins (2010).⁵

El comparativo THE, según la UNESCO (2013), ha tenido una excelente respuesta por parte de la comunidad internacional (al igual que los comparativos QS y ARWU), aunque habrá que hacer notar que aquellas instituciones que han descendido en las posiciones que ocupaban anteriormente han criticado la nueva

metodología. De cualquier forma, han sido más las críticas positivas que las negativas.

A continuación, se muestra en la Tabla 5 el *top ten* 2014 de las mejores universidades del mundo, de acuerdo a los comparativos QS, THE y ARWU.

⁵ Ver: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking/methodology>

Tabla 5. Top ten mundial de universidades 2014. Rankings QS, THE y ARWU

Rank	QS	Rank	THE	Rank	ARWU
1	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	1	California Institute of Technology (Caltech)	1	Harvard University
2	University of Cambridge	2	Harvard University	2	Stanford University
2	Imperial College London	3	University of Oxford	3	Massachusetts Institute of Technology (MIT)
4	Harvard University	4	Stanford University	4	University of California, Berkeley
5	University of Oxford	5	University of Cambridge	5	University of Cambridge
5	UCL (University College London)	6	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	6	Princeton University
7	Stanford University	7	Princeton University	7	California Institute of Technology (Caltech)
8	California Institute of Technology (Caltech)	8	University of California, Berkeley	8	Columbia University
9	Princeton University	9	Imperial College London	9	University of Chicago
10	University of Chicago	10	Yale University	10	University of Oxford

Fuente: QS (2014), THE (2014), ARWU (2014).

No es de extrañar que las mejores posiciones en estos *rankings* sean ocupadas por universidades de “clase mundial” orientadas a la investigación científica de punta, dada la ponderación que tiene esta área junto con el número de veces que se citan los trabajos de sus investigadores y académicos.

El IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence UNESCO-CEPES

La notoriedad inmediata que cobraron los *rankings* mundiales de universidades los ha convertido en un fenómeno de gran importancia para la internacionalización de las universidades en todas las regiones del mundo (Hazelkorn, 2007; IESALC-UNESCO, 2012). El impacto de los rankings sobre los sistemas e instituciones de educación superior ha sido tan notable que desde 2002 la UNESCO llevó a cabo una iniciativa para crear el International Ranking Expert Group, conocido en la actualidad como *IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence* (IREG, 2014). El IREG es un organismo dependiente de la UNESCO que realiza las actividades de evaluación y cumplimiento de los

Principios de Berlín, los cuales regulan aspectos metodológicos y éticos de los *rankings* a través del apoyo de la European Centre for Higher Education⁶ (CEPES). El IREG fue creado con la intención de regular la elaboración y difusión de estos comparativos internacionales de universidades e informar a los usuarios de estos instrumentos de sus graves deficiencias metodológicas (IREG, 2006 y 2014).

El peso que tienen estos comparativos en el ámbito de la educación superior es algo que no puede ser ignorado, como lo señalan Marope, Wells, y Hazelkorn (2013). El impacto de los *rankings* en la internacionalización de las universidades ha llegado al grado de que son utilizados como parte de las políticas educativas, tanto de las IES como de los Gobiernos nacionales en todo el mundo (Holmes, 2012).

Como se mencionó en el párrafo anterior, el IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence ha promovido, en el público en general, la

comprensión sobre diversos aspectos relacionados con la calidad metodológica y las limitaciones de los *rankings* de universidades. Una de las aportaciones más importantes del IREG surgió durante la segunda conferencia de este organismo, realizada en Berlín en el 2006, en donde se generaron una serie de lineamientos internacionales para la elaboración de los *rankings*, conocidos como los *Principios de Berlín*. Estos dieciséis principios, adoptados internacionalmente desde mayo del 2006, pueden resumirse en cuatro grandes recomendaciones (Martin y Sauvageot, 2011):

- 1) Reconocer la diversidad de las IES, tomando en cuenta las diferentes misiones y metas que estas tienen.
 - 2) Utilizar una metodología clara y transparente.
 - 3) Estimar los resultados con base en información estadísticamente validada y auditada, comparable y verificable.
 - 4) Brindar a los usuarios de los *rankings* un entendimiento o comprensión de los factores que son utilizados para la elaboración de los comparativos.
- De acuerdo con lo establecido por el IREG (2006), este organismo debe de influir positivamente para la mejora de los *rankings*, y contribuir al desarrollo ético y metodológico de estos comparativos, logrando elevar su credibilidad y utilidad como instrumentos de evaluación y comparación de la calidad en la educación superior.

Para el logro de estos objetivos, tanto expertos internacionales responsables de la elaboración de los *rankings*, como universidades y otros organismos interesados en la mejora de los comparativos, se han ido adhiriendo al proyecto IREG de la UNESCO. En el año 2011 se comenzó a tomar en cuenta la importancia de auditar periódicamente los diferentes *rankings*, considerando varias dimensiones con el objetivo de desarrollar una certificación que pudiera amparar la excelencia y transparencia en la elaboración de los *rankings*. Esto culminó con la denominación *IREG Approved* (IREG, 2011).

La certificación IREG Approved emitida por el IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence UNESCO-CEPES

La certificación IREG Approved es un reflejo de la UNESCO-CEPES sobre la creciente importancia de auditar la calidad metodológica, así como la certeza y transparencia de los *rankings* disponibles en el mercado. Esta iniciativa, según los datos del IREG (2014a), “es conducida por expertos [...] y responde a las necesidades de información de los actores interesados, en particular de los estudiantes, instituciones de educación superior, empleadores y formuladores de políticas educativas” (p.2), observando el apego de los *rankings* a los Principios de Berlín. Los procedimientos para la auditoría de los comparativos pueden consultarse en el *IREG Ranking Audit Manual* (IREG, 2011), disponible desde octubre del 2011.

Cabe mencionar que la auditoría de los *rankings* se da de forma voluntaria, ya que las organizaciones que los elaboran no están obligadas a someterse a esta auditoría, pero la obtención de la certificación es una forma de incrementar el valor y la reputación de los diferentes comparativos en el mercado y la confianza de los consumidores en los *rankings* como fuentes de información sobre el desempeño de las IES. La credibilidad, la reputación y el liderazgo de los comparativos son puestos en juego cada vez que estos se publican y, dada la preocupación de la UNESCO-CEPES por promover la credibilidad de los *rankings*, la certificación IREG Approved se convierte en una forma de dar certidumbre al público en general sobre la confianza que se puede tener de las clasificaciones de las IES en los *rankings*.

Según Rauhvargers (citado en Siwinska, 2013), estas auditorías llevadas a cabo por el IREG “llevarían a una mejora substancial en la metodología de los comparativos y la calidad de la información que proveen” (p.22).

⁶ Gracias a las iniciativas llevadas a cabo de manera conjunta por nueve países (China, Alemania, Kazajistán, Polonia, Rumania, Eslovaquia, Eslovenia, Ucrania y los Estados Unidos).

El ranking QS, primero en obtener la denominación IREG Approved

Los primeros rankings de universidades en haber obtenido el derecho a utilizar la denominación IREG Approved por su excelencia y transparencia metodológica fueron los comparativos QS World University Rankings, QS University Rankings: Asia y el QS University Rankings: Latin America, elaborados por Quacquarelli Symonds en el año 2013. En la Tabla 5 se pueden ver las mejores diez universidades a nivel mundial de acuerdo comparativo QS World University Rankings IREG Approved. De la misma forma, la Tabla 6 muestra el top ten de las universidades en Asia y América Latina, de acuerdo con el QS University Rankings: Latin America y el QS University Rankings: Asia.

La obtención de esta certificación indica que los comparativos QS cumplen con lo establecido en los Principios de Berlín, respondiendo a las exigencias y el rigor para la elaboración de rankings establecidos por la UNESCO-CEPES a través del IREG. Es

importante mencionar que la certificación se otorga directamente a los rankings específicos que son auditados, y no a la organización que los elabora. De acuerdo con el IREG Ranking Audit Manual elaborado por el IREG (2011), los rankings certificados por el grupo de expertos del IREG demuestran el esfuerzo realizado para evaluar una diversidad de IES considerando varios aspectos no relacionados con la orientación hacia la investigación para la ponderación final de los comparativos. Además, se da seguridad de que ha sido tomada en cuenta la multidimensionalidad de las universidades y se ha clarificado y hecho pública la descripción de todos los indicadores utilizados en la construcción del ranking.

Reflexiones finales

El uso de los rankings como herramientas de benchmarking se ha incrementado a gran velocidad, dado que esta es una época donde existe una creciente demanda por analizar y conocer el desempeño de las

Tabla 6. Top Ten mundial de universidades 2013. Rankings QS University Rankings: Latin America, y QS University Rankings: Asia

Rank	QS University Rankings: Latin America	País	Rank	QS University Rankings: Asia	País
1	Pontificia Universidad Católica de Chile	Chile	1	National University of Singapore (NUS)	Singapur
2	Universidade de São Paulo	Brasil	2	KAIST – Korea Advanced Institute of Science & Technology	Corea del Sur
3	Universidade Estadual de Campinas	Brasil	3	University of Hong Kong	Hong Kong
4	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Brasil	4	Seoul National University	Seúl
5	Universidad de los Andes	Colombia	5	THE Hong Kong University of Science and Technology	Hong Kong
6	Universidad de Chile	Chile	6	THE Chinese University of Hong Kong	Hong Kong
7	Tecnológico de Monterrey (ITESM)	México	7	Nanyang Technological University (NTU)	Singapur
8	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	México	8	Peking University	China
9	UNESP	Brasil	9	Pohang University of Science and Technology (POSTECH)	Corea del Sur
10	Universidade Federal de Minas Gerais	Brasil	10	THE University of Tokyo	Japón

Fuente: QS (2014). Ver: <http://www.topuniversities.com/university-rankings>

IES a nivel internacional. Debido a la influencia y el importante peso que tienen los rankings en el mundo, la UNESCO ha buscado soluciones para potenciar los aspectos positivos que aportan los comparativos al mundo de la educación superior, desarrollando los mecanismos que permitan transparentar el proceso de elaboración de los rankings, así como su uso racional e informado a partir de la creación de un grupo de expertos en rankings internacionales, responsables del desarrollo de una serie de principios sobre la transparencia y la calidad metodológica para los comparativos, conocidos como los Principios de Berlín.

De esta forma, los rankings demuestran el papel significativo que juegan no sólo como "instrumentos de evaluación y transparencia cuya finalidad es comparar el desempeño y calidad de estas instituciones a nivel mundial" (Gacel-Ávila, 2013, p.12), sino también como una herramienta de mercadotecnia para promover la idea de que los títulos académicos de las universidades mejor posicionadas en los rankings tienen un mayor valor en el mercado internacional del trabajo (Capobianco, 2009).

Además, estos rankings pueden usarse para mantener o incrementar el valor de marca de las IES, y pueden ser una estrategia redituable desde el punto de vista comercial y político, ya que las universidades mejor posicionadas en los comparativos internacionales pueden convertirse en un símbolo de prestigio y desarrollo nacional, así como en la imagen de los motores del crecimiento económico en la sociedad del conocimiento (Marginson y Van der Wende, 2007). Esta es una de las razones por las que Gobiernos como los de China o Rusia han invertido cantidades importantes de dinero para colocar a sus IES entre las mejores universidades de los rankings globales, al lado de instituciones tan renombradas como Harvard, Cambridge, el MIT o Stanford (Kishkovsky, 2012). No existen fórmulas mágicas que permitan a las universidades ubicarse en los sitios más elevados de los rankings, pero, si se debe encontrar una fórmula, de acuerdo con Salmi (citado en Nesterov, 2011), esta sería simplemente la inversión. La fórmula para

la construcción de una verdadera universidad de élite pareciera ser simple, como se puede observar en el caso de China, que cuenta con dos universidades de clase mundial en la lista de las primeras cincuenta universidades del Times Higher Education World University Rankings 2013-2014 (la Peking University, en el lugar 45, y la Tsinghua University, en el lugar 50).

Para comenzar a posicionar una universidad en un ranking se requiere, en primer lugar, invertir cuantiosas sumas de dinero con el fin de atraer a los mejores profesores e investigadores. En segundo lugar, se necesita invertir aún más dinero para la adquisición de equipo y material científico y tecnológico de punta, bases de datos y software especializado, así como inversiones en investigaciones de alto nivel. En tercer lugar, una vez realizadas las inversiones en profesorado, investigadores, infraestructura e investigación, se requerirá una mayor inversión de recursos económicos para organizar una plantilla administrativa de clase mundial. Llevado a cabo todo lo anterior (y después de haber invertido decenas o centenas de millones de dólares), por fin podremos comenzar a pensar en la atracción de los estudiantes más talentosos y brillantes del planeta a través del appealing que la publicidad y la mercadotecnia en forma de rankings pueden crear.

Referencias

- Altbach, P. (2006). *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. EE. UU.: Center for International Higher Education, Boston College.
- Baty, P. (26 de Junio de 2012). Rankings don't tell THE whole story –Handle THE m with care. *University World News*, (227). Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120626171938451>
- Buela, G., Gutiérrez, O., Bermúdez, M. P., y Vadillo, O. (2007). Comparative Study of International academic rankings of universities. *Scientometrics*, 71(3), 349–365. doi:10.1007/s11192-007-1653-8.
- Capobianco, F. D. (2009). *Reputation Versus Reality: The Impact of US News and World Report and Education Branding o Hiring Decisions in the Job*

- Market. Disertación doctoral. EE. UU., Pepperdine University, ProQuest Dissertations & Theses Global (UMI No. 3342432).
- CEPES (2004). *International Expert Group Created to Improve Higher Education Rankings*. Recuperado de <http://www.ireg-observatory.org/pdf/iregbriefhistory/IREG-1.pdf>
- Federkeil, G., Van Vught, F. A., y Westerheijden, D. F. (2012). An Evaluation and Critique of Current Rankings. En F. A. van Vught, y F. Ziegele (Eds.), *Multidimensional Ranking The Design and Development of U-Multirank* (pp.39-70). Netherlands: Springer Science+Business Media B.V. doi:10.1007/978-94-007-3005-2
- Gacel-Avila, J. (2013). Rankings globales: características, limitaciones y perspectivas. En J. Gacel-Avila, y N. Orellana (Eds.), *Educación superior: Gestión, innovación e internacionalización* (pp.11-47). España: Universitat de València/Universidad de Guadalajara.
- Hazelkorn, E. (2007). The Impact of League Tables and Ranking Systems on Higher Education Decision Making. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), 1-24. doi:10.1787/hemp-v19-art12-en
- Holmes, R. (1 de Julio de 2012). Power and responsibility –THE growing influence of global rankings. *University World News*, (228). Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120630083447805>
- IESALC-UNESCO. (2012). *Las Universidades Latinoamericanas ante los Rankings Internacionales: Impactos, Alcances y Límites (Declaración Final)*. Recuperado de <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/Documentos/Final-declaration-spanish2.pdf>
- IREG (2006). *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*. Berlín: UNESCO/CEPES. Recuperado de http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf
- (2011). *IREG Ranking Audit Manual*. Bruselas: IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence. Recuperado de http://www.ireg-observatory.org/pdf/ranking_audit_h_audit.pdf
- (2014a). *A Brief History*. Recuperado de <http://www.ireg-observatory.org/en/index.php/a-brief-history>
- (2014b). *IREG Ranking Audit: Purpose, Criteria and Procedure*. Recuperado de <http://www.ireg-observatory.org/pdf/IREGRanking.pdf>
- Jobbins, D. (19 de Septiembre de 2010). GLOBAL: Rankings methodologies in confidence battle. *University World News*. Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20100918073656853>
- Kishkovsky, S. (25 de Marzo de 2012). Russia Moves to Improve Its University Rankings. *THE New York Times*. Recuperado de http://www.nytimes.com/2012/03/26/world/europe/russia-moves-to-improve-its-university-rankings.html?pagewanted=all&c_r=0
- Margison, S., y Van der Wende, M. (2007). To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11, 306-329. doi:10.1177/1028315307303544
- Marope, P. T., Wells, P., y Hazelkorn, E. (Eds.) (2013). *Rankings and accountability in Higher Education: uses and misuses*. París: UNESCO Publishing. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220789e.pdf>
- Martin, M., y Sauvageot, C. (2011). *Constructing an indicator system or scorecard for higher education: A practical guide*. (B. Tchatchoua, Ed.). París: International Institute for Educational Planning IIEP/UNESCO. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/constructing-indicator-system-scorecard-higher-education-2011-en.pdf>
- Nesterov, A. V. (2011). THE Influence of Rankings on the Development of Universities. *Scientific and Technical Information Processing*, 38(1), 13-16. doi:10.3103/S0147688211010126
- Oppenheimer, A. (2010). *Basta de historias: la obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro*. México: Penguin Random House Grupo Editorial.
- qs Quacquarelli Symonds (2015). *qs World University Rankings: Methodology*. Recuperado de <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/qs-world-university-rankings-methodology>
- Quacquarelli Symonds (2014). *qs World University Rankings explained*. Recuperado de <http://www.qs.com qs-world-university-rankings.html>
- Salmi, J. (2009). *THE Challenge of Establishing World-Class Universities (Summary)*. Washington, DC: THE International Bank for Reconstruction and Development/ THE World Bank. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/WCU_summary.pdf
- Siwinska, B. (25 de mayo de 2013). IREG's first quality certificates to rankings systems. *University World News*, (273). Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2013052416183917>
- THE World University Rankings (2014). *World University Rankings 2013-2014 methodology*. Recuperado de <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking/methodology>
- UNESCO (2013). *Rankings and accountability in Higher Education: uses and misuses*. París: UNESCO Publishing. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220789e.pdf>

El debate sobre la convergencia regional de la educación superior en América Latina y el Caribe

The debate on the regional convergence of higher education in Latin America and the Caribbean

JOCELYNE GACEL-ÁVILA¹

Resumen

La cuestión de la factibilidad del Proceso de Bolonia, o alguna de sus variantes, en América Latina es un tema de discusión entre los especialistas. Aunque la mayoría reconoce la influencia que tiene este proceso en los proyectos de armonización de la educación superior en otras partes del mundo, se ha llegado al consenso de que este proceso no es posible en las condiciones actuales de la región. El argumento contra la posible convergencia de los sistemas de educación superior de América Latina sostiene que la armonización regional implicaría la estandarización de estos; otras razones que se aducen en contra de la convergencia se apoyan en las diferencias interregionales, como lo son la falta de un espacio de integración económica y política y la ausencia de otros factores que crearon las condiciones para el Proceso de Bolonia en la Unión Europea. A estas, se agregan las diferencias intrarregionales que se dan entre los sistemas de educación superior de Latinoamérica. En este artículo se discute la validez y el alcance de estos argumentos, concluyendo que aunque este proceso no es factible tal y como se da en Europa, no queda excluida la posibilidad de una convergencia con características propias, acompañada de un proceso de modernización inspirado en algunas de las características del modelo educativo puesto en marcha en Europa.

Palabras clave: Proceso de Bolonia, internacionalización, convergencia, diferenciación, modelo educativo, estructura curricular, reforma de la educación superior.

¹ Profesora-Investigadora. Jefa de la División de Estudios de Estado y Sociedad de la Universidad de Guadalajara, Coordinadora General del Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria en América Latina y el Caribe (OBIRET) y Presidenta de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI). E-mail: jgacelav@gmail.com

Abstract

The question of the harmonization of higher education systems between different regions of the world, or inside a particular region is being debated in Latin-American and the Caribbean (LAC) since the implementation of the Bologna Process (BP) and its outcome, the European Higher Education Area (EHEA). The issue under discussion is to what extent is feasible a harmonization process in LAC based on the European model. The article characterizes the main arguments that has been advanced, for and against, and addresses their validity and limitations. It is concluded that although it is not possible to replicate the BP in LAC, the convergence of its higher education systems would be a major tool for reforming them.

Keywords: Latin America and the Caribbean, higher education, convergence, Bologna Process.

Introducción

A partir del Proceso de Bolonia (PB) para la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha surgido una amplia reflexión sobre la conveniencia y la factibilidad de replicar y extender este proceso a otras regiones del mundo. Dicha idea quedó expresada desde la Declaración de Bergen (2005) bajo la noción de “dimensión externa del Proceso de Bolonia”. De esa idea se ha derivado una nutrida discusión sobre la perspectiva para implementar dicho modelo en aquellas regiones con un contexto económico, político, social y educativo distinto al europeo, y que además presentan grandes diferencias en términos de diversidad y diferenciación, y en los niveles de desarrollo de sus sistemas educativos. De manera sintética, el meollo de este debate gira en torno a la pertinencia de implantar un modelo único de integración académica en diferentes regiones del mundo, aminorando así la diversidad y particularidad de estas.

En el presente texto, se pretende analizar de manera panorámica las principales líneas de argumentación de la factibilidad y no factibilidad del PB

en otras regiones del mundo, enfocándose al caso específico de América Latina (ALC). Uno de los principales argumentos esgrime que un proceso de armonización regional implicaría la *estandarización* de sus sistemas de educación superior (SES), disminuyendo sus niveles de diversidad, diferenciación y particularidad nacionales. Se mencionarán a propósito investigaciones sobre el proceso de *convergencia* de los SES en el EEES. Se analizarán también los argumentos invocando la no factibilidad en ALC sobre la base de las diferencias inter- e intrarregionales, refiriéndose las primeras a las diferencias en los niveles de desarrollo entre la Unión Europea (UE) y esta región, y las segundas a las particularidades de sus respectivos sistemas educativos.

Proyectos de integración regional en otras regiones

Desde el inicio de los años noventa, una de las tendencias emergentes en el ámbito de la educación superior ha sido el surgimiento de iniciativas para la conformación de espacios comunes en la educación terciaria, mediante la armonización y la convergencia de sus SES. Estos proyectos han surgido como respuesta a las nuevas demandas impuestas a este nivel educativo por la globalización y la sociedad del conocimiento (OECD, 2009b). El mejor ejemplo de dicho fenómeno lo ha dado Europa, a través del PB y la conformación del EEES.² Por ser el primero de esta naturaleza, dicho proceso se ha convertido en un punto de referencia y debate sobre la factibilidad o la pertinencia de la aplicación de dicho modelo en otras regiones del mundo.³

Entre las iniciativas de armonización regional bajo la influencia de Bolonia, se pueden mencionar la Comunidad de África Oriental, la Región de África

² La existencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) fue reconocida oficialmente el 12 de marzo de 2010, a través de la Declaración de Budapest-Viena.

³ Uno de los temas que se discutieron en el Foro Global de Educación Superior que se realizó en diciembre de 2009 en Penang, Malasia, fue la conveniencia y factibilidad de adoptar un solo modelo de armonización de la educación superior, por ejemplo, el de Bolonia, cuestionándose si esto podría ser adecuado dadas las circunstancias de otras regiones.

del Norte (African Union, 2007), la Asociación de Naciones de Asia Suroriental (ASEAN) (Yavaprabhas, 2008) y la Región Asia-Pacífico, que surge luego del Comunicado de Brisbane, las cuales se encuentran en una primera fase de planeación y acuerdos básicos sobre el modelo de integración a seguir (Zgaga, 2007; The Observatory on Borderless Higher Education, 2009). Los ecos del Proceso de Bolonia se han hecho sentir también en los Estados Unidos (Adelman, 2008) y Canadá (Association of Universities and Colleges of Canada, 2008).

En este contexto, América Latina no es la excepción, en virtud de que han surgido una serie de iniciativas a lo largo de los últimos diez años, como lo son las de crear el *Espacio de América Latina y del Caribe-Unión Europea* (ALCUE) (Lazzari, 2008), el *Espacio Iberoamericano del Conocimiento*, bajo la coordinación del Consejo Iberoamericano de Universidades (CUIB), la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) (CINDA, 2007), y el proyecto que actualmente se encuentra en desarrollo, el *Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior* (ENLACES), el cual fue propuesto en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008 por IESALC-UNESCO (IESALC-UNESCO, 2008; ENLACES, 2009b; Carvalho 2009 y 2010). Además de estas iniciativas, existen dos proyectos, Tuning Latinoamérica (Beneitone, González, y Wagenaar, 2007) y 6x4 (UEALC 6x4, 2008), en los cuales se han destacado una serie de variantes de las estructuras curriculares innovadoras del modelo educativo del PB que serían pertinentes para la educación superior (ES) de ALC.

La armonización como un proceso único de estandarización

En virtud de las diferencias que existen entre la Unión Europea y los países de otras regiones del mundo en lo que respecta a historia, tradiciones, niveles de desarrollo económico, regímenes políticos y consolidación de las instituciones de educación superior (IES) y de sus SES, ha surgido un amplio de-

bate entre especialistas de todo el mundo en el que se ha cuestionado tanto la conveniencia como la posibilidad de implementar un proceso de integración regional utilizando el modelo del PB (entre ellos, Sirat, 2008; Sirat y Jantan, 2008; Sirat y Ling, 2009; Yvaprabhas y Dhirathiti, 2008; Hoosen, Butcher, y Njenga, 2009). Así, se han planteado preguntas del tipo: ¿en qué medida el modelo de Bolonia sería adecuado para integrar los sistemas de educación superior (SES) de países en vía de desarrollo? ¿Hasta dónde estos estarían en capacidad de implementar las reformas que implica dicho proceso?⁴

En torno a estas cuestiones, se han formulado diversas posiciones, algunas de las cuales invocan la inconveniencia de llevar cabo un proceso de integración regional de IES utilizando el PB como *modelo único* de armonización, y otras aducen que no es posible implementarlo, al menos en las condiciones actuales de otras regiones. Estas posiciones se fundamentan en dos argumentos: el (A) cuya conclusión es que dicho proceso implicaría la *armonización* de los SES, impulsando con ello su eventual *estandarización*; y otro (B) para el que no es factible aplicar este modelo en otras partes del mundo, debido a dos razones principales: 1) las numerosas asimetrías que existen entre la UE y otras regiones en lo que respecta a sus niveles de desarrollo social, económico, político y educativo, incluyendo la ausencia de un macroproceso de integración regional como el de la Unión Europea; y 2) las diferencias que existen, de hecho, al interior de los SES de estas regiones en cuanto a tamaño, financiación, modelos educativos, estructuras de grados, enfoques curriculares y prácticas educativas.⁵

El argumento (A), en contra de la armonización de los SES en una región dada, entraña la conclusión de que la implantación del modelo de Bolonia en

⁴ Este tipo de preguntas se debatieron en la reunión de Penang en diciembre de 2009.

⁵ Desde luego, se trata de la línea general de argumentación: las diferencias entre la UE y otras regiones, así como las intrarregionales son distintas en cada caso específico.

otras regiones del mundo tiene como consecuencia promover la *estandarización* de estas, de dos maneras: 1) la que se daría entre los SES de la UE y los de una región determinada; y 2) la homogenización adicional que se obtendría al interior de esta región (Sirat, 2008).⁶ En ambos casos, el resultado sería indeseable, ya que el proceso de estandarización interregional pondría en riesgo la diversidad cultural y la identidad nacional, obviando el paradigma de la UNESCO que promueve la diversidad y la identidad local (Sirat, 2008). Por lo que toca a la estandarización intraregional, al restringir esta la diferenciación en los SES se limitaría la equidad y la pertinencia de la ES, entre otros efectos negativos (Sirat, *et al.*, 2008a y 2008b). Así, este argumento concluye que el modelo de Bolonia no sería adecuado para la armonización de la ES en otras regiones, y en particular en aquellas que se encuentran en desarrollo. Se trata de una objeción al PB en su carácter de modelo único, cuyo supuesto implícito es que la creación del Espacio Común de Educación Superior Europeo significa la estandarización de sus sistemas educativos nacionales.

El contraargumento a dicho supuesto se deriva de las investigaciones reportadas en Huisman y Van der Wende (2004), Witte (2006), y los estudios que aparecen en Van der Wende (2009b), Van Vught (2007) y Heinze y Knill (2008). Estas investigaciones demuestran claramente que el objetivo de la armonización de los SES que participan en el Proceso de Bolonia no es la *estandarización*, sino, más bien, la *convergencia*, con reconocimiento y respeto a las particularidades nacionales en cuanto a diversidad y diferenciación. Para apreciar mejor esta conclusión, se mencionarán a continuación los principales resultados de estas investigaciones.

⁶ La presente formulación es una reconstrucción lógica de diversas discusiones (Sirat, 2008; Sirat y Ling, 2009; Yvaprabhas y Dhirathiti, 2008). Como se verá adelante, algunos de los supuestos de esta formulación están implícitos en diferentes formas en Dettmer (2004), Riveros (2005), Malo (2005), Brunner (2008) y Tiana (2009).

Diversidad y convergencia en el Proceso de Bolonia

En Van Vught (2007, p.5), se reafirma de inicio que la *diversidad* de los SES es uno de los factores de mayor impacto en la calidad, la pertinencia y la equidad. La diversidad y la *diferenciación* entre los SES es una estrategia que permite ampliar el acceso a estudiantes que provienen de diferentes condiciones sociales y educativas, lo que contribuye así a la equidad y a la movilidad social. La *diferenciación* es también un medio de especialización que posibilita un perfil de egresados más apegado a las necesidades sociales, de hecho, es un factor determinante para la productividad y la competitividad (Van Vught, 2007, pp.4-5). Desde un punto de vista teórico, la *diversidad* es un concepto multidimensional (Van der Wende, 2008) en el que se incluyen las diferencias entre IES y las que se dan dentro de ellas mismas (Birnbaum, 1983). A estos dos sentidos, se agrega la *diversidad sistémica*, que designa las diferencias entre sistemas en cuanto a tipos, tamaños y formas de gobierno de las IES, y la *diversidad programática*, que se refiere a las diferencias respecto de grados, áreas y programas institucionales (Huisman, 1995). A estas definiciones, a su vez, se agregan las distinciones entre *diversidad vertical*, que denota diferencias en prestigio y reputación académica, y *diversidad horizontal*, que designa los contrastes en misiones y perfiles institucionales (Teichler, 2007). El PB ha transcurrido con pleno reconocimiento de estos tipos de diversidad desde su inicio. La Declaración de la Sorbona estableció que el objetivo era

[...] la armonización de la arquitectura del sistema de educación superior europea [...] [para] promover un marco común de referencia orientado a mejorar el reconocimiento [de estudios] y facilitar la movilidad de estudiantes, así como la empleabilidad [...] donde identidades nacionales e intereses comunes pudiesen interactuar y fortalecerse entre sí (Sorbonne Declaration, 1998).

Los conceptos de *convergencia* y *divergencia* se mencionaron de manera explícita por primera vez en el diagnóstico “Trends in Learning Structures in Higher Education”, a partir del cual se llevó a cabo el Foro de Bolonia. En este reporte se identificaron

[...] las principales áreas de *convergencia* y *divergencia*⁷ en la estructura de varios sistemas y subsistemas de la educación superior en Europa para indicar los caminos posibles *hacia una mayor convergencia y efectividad en el futuro* (Haug y Kirstein, 1999).

Por lo tanto, los fines básicos del proceso de armonización se formularon en términos de “convergencia”, con un reconocimiento de la tensión implícita entre esta y las zonas de *diversidad*. Un año después, en el texto de la Declaración de Bolonia, se afirmó que el propósito era

[...] crear el Espacio Común de Educación Superior Europeo como clave para promover la movilidad de ciudadanos y la empleabilidad, así como el desarrollo completo del continente, [...] [para] lograr una mayor *compatibilidad y comparabilidad* entre los sistemas de educación superior [y] obtener estos objetivos [...] con respeto pleno de la diversidad de culturas, los idiomas, los sistemas de educación nacionales y la autonomía de las universidades (Bologna Declaration, 1999).⁸

En conclusión, el PB es un proceso de armonización que se basa en un marco común de referencia que permite la compatibilidad y la comparabilidad de los SES con la finalidad de lograr un estado de *convergencia* entre todos ellos. En el contexto europeo, *convergencia* se refiere a un proceso dinámico, es decir, en marcha, que está ocurriendo entre diferentes SES, y no a un estado final estático deseado. Por ello, la convergencia es compatible con la “diversidad de culturas e idiomas entre SES nacionales y la autonomía de las universidades”, tal

⁷ Las cursivas son nuestras.

⁸ Las cursivas contenidas en la cita son nuestras.

como se enfatiza en la Declaración de Bolonia (Witte, 2007, p.4). Lo destacable del Proceso de Bolonia es que fue concebido como un marco común que permite muchas variantes, dentro de los SES participantes, para llegar a la convergencia. Por ejemplo, la convergencia de los diferentes ciclos de grado entre los SES es un proceso que admite una gran variedad de estilos y resultados de aprendizaje. Un mismo grupo de competencias genéricas y específicas puede adquirirse mediante programas académicos distintos, como lo ha demostrado el Proyecto Tuning.⁹

En un estudio empírico, Johanna Witte intentó medir el grado de *convergencia* que han logrado diferentes sistemas nacionales de educación donde se ha implementado el Proceso de Bolonia (Witte, 2006). El objeto de medición fue el grado de convergencia que se había logrado entre los sistemas de educación superior de Alemania, Holanda, Francia e Inglaterra, en el período comprendido entre 1998 y 2004. La conclusión del estudio demostró que existía una convergencia limitada entre los SES de los países mencionados en el período de estudio, como está documentado en el informe *Trends V* de 2007 (Crosier, Purser y Smidt, 2007), analizado en Witte, Huisman, y Purser (2009).¹⁰ Estos estudios comprueban que la convergencia es compatible con diferentes grados de diversidad y niveles de diferenciación de los SES que participan en el Proceso de Bolonia, por lo que la diversidad no constituye un obstáculo en sí mismo para un proceso de integración regional (Witte, 2007; Van Damme, 2009; Witte, Huisman, y Purser, 2009; Sursock y Smidt, 2010; Reichert, 2010). En otras palabras, dicho proceso no es un modelo rígido, sino todo lo contrario: se trata de un proceso de convergencia flexible que permite la adaptación a un gran número de variantes dentro de un marco de referencia común (Van der Wende, 2009a; Van Damme, 2009). Así se demuestra que el argumento, según el cual el PB fo-

⁹ Véase: González y Wagenaar (2008).

¹⁰ Para los avances recientes en la consolidación de la European Higher Education Area (EHEA), véase: Sursock y Smidt (2010).

menta la homogeneización de los SES, no tiene fundamento. Por lo tanto, se invalida la afirmación de que un proceso de armonización como el de Bolonia en regiones del mundo con un alto grado de diversidad y diferenciación en sus SES llevaría a la estandarización de estos. Este resultado sugiere que el modelo de PB se podría implementar en otras regiones del mundo sin menoscabo de la diversidad propia de sus SES.

Una vez que esta objeción es superada, se puede pasar a considerar el segundo grupo de argumentos, que aquí se han designado como tipo (b), es decir, aquellos que concluyen con la no factibilidad del PB en otras regiones del mundo. En nuestra opinión, esta conclusión no se puede generalizar, y para validarse se requiere el examen de cada caso en particular.¹¹ En la próxima sección se analiza el alcance de estos argumentos para el caso de ALC.

La no factibilidad del Proceso de Bolonia en América Latina

Los argumentos que se pronuncian por la no factibilidad del PB en ALC adoptan dos variantes:¹²

- 1) La que invoca las diferencias interregionales que hay entre la Unión Europea y América Latina (Malo, 2005; Brunner, 2008 y 2009a; Samoilovich, 2010; Carvalho, 2010).
- 2) La que apela a las diferencias intraregionales que se dan entre los SES de ALC (Brunner, 2008).

A partir de ambos tipos de diferencias –inter- e intrarregionales–, el argumento concluye que un proceso de convergencia regional bajo el modelo de Bolonia *no es factible* para ALC (Brunner, 2008, p.119).

¹¹ Véase ponencia de Penang.

¹² La formulación general de este argumento para otras regiones del mundo aparece en Sirat (2008). Este fue el tema de la Conferencia Penang. Como en el caso del primer grupo de argumentos basados en la noción de estandarización, se trata de una reconstrucción lógica a partir de varias formulaciones que se deben, entre otros, a Sirat (2008), Malo (2005) y especialmente a Brunner (2008 y 2009a).

Diferencias entre regiones

Se ha señalado que estas diferencias constituyen obstáculos que impiden un eventual proceso de integración regional de la ES. Estas asimetrías se han dividido convencionalmente en dos grupos:¹³

- a) Las del ámbito *macro-*, entre las cuales se resalta la falta de un proyecto de integración regional en ALC (Brunner, 2008), así como la ausencia en ALC de los factores que impulsaron el inicio del PB en la UE durante la década de los noventa (Samoilovich, 2010).
- b) Las del ámbito *micro-*, referidas específicamente a las características que se dan en el ámbito educativo entre los SES de ambas regiones (Malo, 2005; Tiana, 2009; Brunner, 2008, p.122).

Según Brunner, un proyecto de integración regional sería una condición *sine qua non* para la creación de un espacio común de ES en ALC tal y como se está llevando a cabo en Europa.¹⁴ Al faltar este espacio político, económico y monetario no sería factible replicar el PB en ALC debido a que no existen condiciones para llevar a cabo los acuerdos que se requerirían para un proceso de este tipo (Brunner, 2008, pp.120-122). Recientemente, se ha reforzado este argumento señalando que los factores que impulsaron el PB en la UE –tales como la decisión de dar impulso a la sociedad del conocimiento en la UE,¹⁵ la existencia de universidades y SES consolidados y de alto desempeño académico y la de un mercado de trabajo europeo, la libertad de movimiento de profesionales, la necesidad de egresados con competencias para la empleabilidad y la de contar con las estructuras académicas que faciliten

la movilidad de los estudiantes–,¹⁶ entre otros, no se dan en ALC (Samoilovich, 2010; Carvalho, 2010).¹⁷

En cuanto al resto de los argumentos diferenciales de índole interregional, se menciona el contraste que hay entre las universidades europeas y las latinoamericanas por lo que toca su modelo institucional. No obstante que las últimas instituciones se crearon a partir de un modelo europeo, el napoleónico, su evolución histórica fue diferente desde sus inicios.¹⁸ Esta divergencia se vio acentuada aún más por la reforma de Córdoba y por las características que adoptó la universidad latinoamericana a lo largo del siglo xx (Brunner, 2008, pp.122-24; Bernasconi, 2007; Fernández Lamarra, 2010).

Otro obstáculo a la factibilidad del proceso de Bolonia en ALC lo constituye la diferencia en cuanto al modelo educativo¹⁹ prevaleciente en ambas regiones. El modelo educativo del PB es altamente innovador y contrasta con el tradicional de América Latina, que se caracteriza por un primer ciclo –la licenciatura– de formación especializada bajo un modelo curricular de profesionalización, con énfasis en la enseñanza, escasa flexibilidad y la abundancia de contenidos curriculares que llevan a carreras de larga duración²⁰ (Brunner, 2008; Fernández Lamarra, 2010).

¹⁶ Es necesario enfatizar que el programa Erasmus, con su impulso a la movilidad, se cuenta entre los antecedentes del PB.

¹⁷ Se está lejos de crear un mercado laboral latinoamericano (Samoilovich, 2010), y la movilidad de estudiantes en AL es muy baja.

¹⁸ Brunner (2008) atribuye esta diferencia de inicio a la falta de profesores calificados durante el periodo colonial.

¹⁹ Por modelo educativo se entiende aquí la arquitectura de grados, el modelo curricular y los enfoques al aprendizaje (la organización de las enseñanzas) que se implementan en una IES.

²⁰ Las características de este primer ciclo entran en tensión con las del de posgrado, ya que se trata de la sobreposición de un modelo curricular diseñado para el modelo napoleónico de universidad, con una variedad de maestrías y doctorados (Fernández Lamarra, 2010).

²¹ Este modelo curricular ha sido criticado en la reciente evaluación de la ES de Chile hecha por la OCDE y el Banco Mundial (OCDE-Banco Mundial, 2009). Sus resultados son generalizables a toda la región.

Diferencias al interior de América Latina y el Caribe

Además de las diferencias interregionales señaladas, se agregan algunas específicamente intrarregionales que impedirían, de acuerdo con autores como Malo (2005), Brunner (2008) y Carvalho (2010), la creación de un espacio común de educación superior en ALC semejante al EEE. Dichos autores se refieren a las diferencias que se dan entre los SES de la región en cuanto a su tamaño, cobertura, diferenciación de IES, estatus público o privado de estas, sus relaciones con el Estado y formas de financiamiento, entre otras. Esta diversidad es el resultado de la evolución de los propios SES de la región desde el siglo pasado y refleja en gran parte la que existe entre los países de la región en cuanto a demografía, nivel de desarrollo económico y social, así como de enfoque en cuanto a políticas públicas.²² Estas tendencias han dado como resultado una intensa *diferenciación* tanto horizontal como vertical de la ES (Brunner, 2008; Fernández Lamarra, 2010). Según Brunner, en ALC los sistemas nacionales, lejos de orientarse hacia una mayor *homogeneización e isomorfismo institucionales*, se encuentran sujetos a fuertes tendencias centrífugas, de diversificación y variación en cuanto a sus principios organizacionales, además de vivir una situación de presión competitiva y, como consecuencia, de baja capacidad asociativa y de cooperación (Brunner, 2008, p.125).²³ Por lo tanto, concluye este argumento, la gran diversidad de SES de ALC no permitiría la implantación de un proceso semejante al de Bolonia.

²² Con todo, se identifican algunas tendencias comunes en ALC, tales como una gran proliferación de instituciones terciarias de diversos tipos y un incremento significativo y creciente del sector privado (IESALC-UNESCO, 2006; Brunner, 2008, p.124; Didriksson, 2008).

²³ A título de ejemplo, se puede mencionar que no existe una tipología institucional a partir de la cual se pudiera diseñar una iniciativa de convergencia regional (CINDA, 2007; Brunner, 2008, p.125). Para ejemplos de las diferentes tipologías de IES latinoamericanas, véanse: CINDA (2007) y Brunner (2009b).

¹³ La distinción entre diferencias macro- y micro- se debe a Brunner.

¹⁴ Brunner afirma: "La construcción de un espacio común de educación superior en el contexto latinoamericano, tal y como está aconteciendo en Europa, se constituye como una dimensión inalcanzable" (Brunner, 2008, p.119).

¹⁵ Este objetivo se formuló explícitamente en la agenda de Lisboa.

En este aspecto, quedó demostrado en la primera sección de este artículo que el PB fue concebido, desde sus inicios, para hacer frente al alto grado de diversidad cultural y de diferenciación institucional que existe en el contexto europeo (Haug y Kirstein, 1999; Meulemeester, 2003), por lo que la *diferenciación latinoamericana* no debería ser, en principio, un impedimento para la *convergencia* de los SES en la región. En nuestra opinión, la única forma de concluir que la diferenciación de la ES en AL funcionaría como un impedimento para la convergencia sería a partir de investigaciones empíricas y de tipo conceptual, como las que se han hecho para el caso de Europa (Witte, 2006 y 2007; Van Vught, 2007; Van Damme, 2009). Los análisis que se han hecho hasta ahora sobre la *diferenciación* de la ES en AL (Gazzola y Didriksson, 2008; Dettmer, 2004; Fernández Lamarra, 2010)²⁴ no son suficientes para establecer dicho argumento. Más aún, para Fernández Lamarra este elevado grado de diferenciación es la justificación para iniciar un proceso de convergencia en la región.²⁵

Coincidimos, por otra parte, con Brunner (2008, pp.128-133) en que la existencia de una gran proporción de IES privadas en ALC puede provocar problemas en términos de calidad y de aplicación de políticas nacionales y supranacionales. En contraste, la ES europea está compuesta en su mayoría por instituciones públicas, donde los ministerios de educación son determinantes en la adopción de políticas educativas. Más aún, la implementación de los programas de internacionalización de la ES en el espacio europeo ha demostrado que las IES pueden seguir políticas supranacionales por encima de los ministerios nacionales.

Convergencia y reforma de la ES de ALC

Debe señalarse que los argumentos basados en las diferencias interregionales se limitan a concluir la no factibilidad de un proceso como el de Bolonia, "tal y

²⁴ El estudio de Fernández Lamarra (2010) se ocupa en parte de la diferenciación de la ES en México.

²⁵ A este respecto, véase también IESALC (2009b), sobre las experiencias de convergencia en el marco del MERCOSUR.

como está aconteciendo en Europa" (Brunner, 2008, p.119),²⁶ es decir, entendiendo al PB como una iniciativa para adoptar en ALC, sin más, con los mismos objetivos, líneas de acción, modelo educativo y mecanismos de implementación y operación del PB. A la luz de las asimetrías citadas, esta conclusión tiene un cierto aire de obviedad en virtud de que la falta de un proyecto de integración regional en ALC es un hecho incontestable,²⁷ y que no se reúnen las mismas condiciones que llevaron a la creación del PB en la UE.

Sin embargo, la no factibilidad basada en estas razones no excluye la posibilidad de que espacio común con características propias que responda a las necesidades y retos que enfrenta la ES de ALC sea imposible. Esto muestra que la discusión pertinente a propósito del PB gira más bien alrededor de la siguiente pregunta: ¿cuál es el impacto que puede tener el PB en la ES de ALC? En este sentido, vale la pena recordar que la *convergencia* no es la única finalidad del Proceso de Bolonia. En efecto, este ha ido acompañado de un amplio proceso de reforma académica de la ES (Witte, Huisman, y Purser, 2009), que incluye un modelo educativo innovador, capaz de responder a las demandas del nuevo siglo.²⁸

La necesidad de una reforma de la ES en ALC,²⁹ que tome en cuenta las características curriculares del modelo educativo que se está implementando en Bolonia, ha sido señalada en Malo (2005), Mora (2004), Mora y Fernández Lamarra (2005), y más recientemente en Brunner (2008), Gacel-Ávila (2010), Samoilovich (2010) y Carvalho (2010), entre otros. Esta reforma está motivada por la necesidad de incorporar las competencias que se requieren en el siglo XXI (OECD, 2009a), y los modelos de evaluación internacional para la ES (Nusche, 2008). En este sen-

²⁶ Salvador Malo (2005) concluye: "la posibilidad de trasladar a nuestro continente lo que Europa hace es aún remota".

²⁷ En las últimas décadas sólo se han dado dos iniciativas de integración subregional: el MERCOSUR y NAFTA. Este último casi no ha tenido impacto en la ES de México (Malo, 2005).

²⁸ Las reformas que se han llevado a cabo en la ES de AL desde el siglo pasado hasta ahora, se caracterizan en Rama (2006).

tido, el contraste educativo entre la UE y ALC, por lo que toca a modelos de universidad, arquitectura de grados, organización curricular de las enseñanzas y enfoques al aprendizaje, no hace sino acentuar la necesidad de que un proceso de reforma que tome en cuenta los rezagos, oportunidades y los retos que encara la región en el ámbito global.²⁹

Desde este punto de vista, las iniciativas de reforma deben aprovechar las experiencias internacionales, incluyendo la reforma curricular del PB.³⁰ Por lo tanto, la discusión sobre la factibilidad de un proceso de integración en ALC es, al mismo tiempo, una oportunidad para investigar las características que debe tener la reforma de sus SES. Esta dirección es la que orienta, en parte, el proyecto ENLACES,³¹ a diferencia de iniciativas anteriores.³² ENLACES busca ser una red de redes que tenga como propósito de fondo superar las deficiencias y brechas de la ES de ALC a través de la cooperación regional y la reforma educativa (Carvalho, 2010, p.21).³³ Este, como lo observa José Carvalho, es un punto de partida distinto al de PB. Este proyecto incluye entre sus programas estratégicos:

Convergencia curricular: apoyar iniciativas sectoriales de armonización de programas de estudios, como por ejemplo, [...] la iniciativa IESALC-OIJUDUAL de crear un programa recuperando parte de la experiencia del proyecto Tuning y 6x4.

[...]

²⁹ Para una caracterización de los retos que enfrenta ALC ante la economía del conocimiento, véase: CEPAL (2008).

³⁰ Para una versión actualizada de los logros en materia de reforma curricular en la UE, véase: CHEPS, CHE, ESMU, y NIFUSTEP, 2009; CHEPS, INHER, y ECOTEC, 2010. En Karseth (2006), se encuentra una discusión conceptual sobre modelos curriculares, incluyendo al del PB, relevante para el tema de este artículo.

³¹ Véase: ENLACES (2009a y 2009b). Para un informe completo de sus objetivos y planteamiento, consultese: IESALC (2009a).

³² Nos referimos sobre todo los proyectos ALCUE y Espacio Iberoamericano del Conocimiento, en los que predominan aspectos de cooperación sobre los de reforma y convergencia.

³³ Una caracterización complementaria sobre ENLACES aparece en García Guadilla (2010).

Reformas de la Educación Superior: para debatir y promover procesos de revisión de las estructuras institucionales a los sistemas de educación superior de los sistemas de educación superior en ALC [...] (Carvalho, 2010, p.23).

Se trata, por lo tanto, de un esfuerzo propositivo³⁴ que busca aprovechar las innovaciones del modelo educativo del PB, tales como la estructura de ciclos educativos, el modelo curricular a partir de resultados de aprendizaje y competencias y un sistema de créditos basado en el esfuerzo del estudiante, con el fin de reformar las IES de ALC. Este proyecto, en suma, apunta una ruta mediante la cual se podrían incorporar algunas características del modelo educativo del PB que resultan necesarias para esta región.³⁵ Ante ello, queda mucho trabajo de investigación por hacer antes de llegar a los acuerdos sustanciales correspondientes. Por ahora sólo resta observar que, de cara a estos proyectos, ALC padece la ausencia de autoridades nacionales e institucionales que tengan una visión a largo plazo sobre el tipo de orientación y del porvenir de sus sectores educativos. A la región le faltan políticas de Estado en cuestión educativa, y voluntad política para hacer de la educación una palanca de su desarrollo, como lo han hecho otras regiones del mundo. La adopción en ALC de un proceso de armonización y reforma como el de Bolonia³⁶ sería una de las mejores maneras para reformar los paradigmas educativos heredados del siglo XIX e internacionalizar la ES, con la finalidad de competir en la sociedad del conocimiento en mejores condiciones.

³⁴ El impulso hacia un espacio común del conocimiento se ha reiterado en el reciente II Encuentro de Rectores Universia Guadalajara 2010. Véase: II Encuentro de Rectores Universia Guadalajara 2010 (2010).

³⁵ Para una crítica del proyecto Tuning Latinoamérica, véase: Aboites (2010).

³⁶ Por supuesto, no igual al de Bolonia como se ha señalado anteriormente.

Conclusión

En el presente artículo se analizaron los principales argumentos que esgrimen la no factibilidad de un proceso semejante al de Bolonia en ALC. Se buscó señalar nuevos caminos para ampliar el debate. Para ello, se demostró que, lejos de ser un modelo único y rígido, que promueve la estandarización, el PB es un proceso flexible que permite la coexistencia de muchas variantes dentro de un marco común de referencia. Por ello, ha sido posible un proceso de armonización y convergencia entre países que presentan altos niveles de diversidad cultural y diferenciación educativa, como sucede con los SES europeos.

Para el caso de Latinoamérica y el Caribe, se requieren investigaciones más profundas sobre tipología institucional, diferenciación y diversidad de los SES en esta región, tal como lo hicieron los europeos al diseñar un proceso de convergencia flexible y adaptable a las circunstancias e interpretaciones nacionales. A su vez, estos estudios requieren bases de datos que sistematicen la información necesaria para ello.

Debe señalarse que actualmente están en marcha dos proyectos. El primero, INFOACES, es un sistema integral de información sobre las instituciones de educación superior de América Latina, que ha desarrollado indicadores básicos para medir su desempeño y compararlo dentro y fuera de la región³⁷. En segundo lugar, se cuenta con el **Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria (OBIRET)**³⁸ de IESALC-UNESCO, un sistema de información virtual y un espacio de reflexión, estudio, debate y formación **bajo la coordinación de la UNESCO-IESALC**, cuyo objetivo general es dar a conocer y analizar en forma sistemática los antecedentes, avances y limitaciones del proceso de internacionalización de la educación terciaria en ALC.

Por otra parte, el proyecto ALFA Tuning Latinoamérica muestra que se pueden lograr estructuras

curriculares comparables y compatibles a pesar de las diferencias al interior de la región.

Sin embargo, lo que indudablemente requiere ALC es que los diversos actores de los sectores político y educativo acuerden una visión de largo plazo para la modernización de la ES con la finalidad de superar las debilidades y deficiencias –señaladas por todos los informes internacionales, tales como la falta de orientación hacia resultado de aprendizaje, el escaso desarrollo de competencias genéricas, la existencia de un currículo rígido con un primer ciclo de licenciatura de larga duración, las dificultades para el reconocimiento de grados, el poco desarrollo del postgrado y la falta de profesores de tiempo completo con doctorado, entre otras–, y estar en posición de lograr una inserción más exitosa en la sociedad globalizada. Un proyecto de convergencia de los SES, y el establecimiento de un espacio común de ES en ALC, tomando en cuenta la experiencia europea, bien podrían ser unos de los mejores caminos para lograrlo.

Referencias

- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del Proyecto Tuning de Competencias. (IESALC-UNESCO, Ed.). *Educación Superior y Sociedad*, 15(1), 25-44.
- Adelman, C. (2008). *The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*. Washington DC: Institute for Higher Education Policy.
- African Union (2007). *Harmonization of Higher Education Programmes in Africa*. Recuperado de www.africa-union.org/root/ua/Hoosen_Butcher_Njenga.pdf
- Association of Universities and Colleges of Canada (2008). *The Bologna Process: Implications for Canadian Universities*. Canadá: AUCC.
- Beneitone, P., González, J., y Wagenaar, R. (Eds.) (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. España: Universidad de Deusto.
- Bernasconi, A. (2007). Is There a Latin American Model of the University? *Comparative Education Review*, 52(1), 27-52.
- Birnbaum, R. (1983). *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bologna Declaration (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Recuperado de ec.europa.eu/education/policies/edu/bologna/bologna.pdf
- Brunner, J. J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 119-145.
- (2009a). The Bologna Process From a Latin American Perspective. *Journal of Studies in International Education OnlineFirst*. Recuperado de <http://jsi.sagepub.com/cgi/rapidpdf/102831538329805v1>
- (2009b). *Tipología y características de las universidades chilenas*. Universidad Diego Portales.
- Carvalho, J. (2009). *ENLACES: Propuesta para la Creación del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior*. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve/.../Jose_Renato_Carvalho_texto.pdf
- Carvalho, J. R. (2010). Construcción de un espacio de educación superior latinoamericano. En J. Cadenas (Ed.), *La universidad latinoamericana a discusión*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- CEPAL (2008). *Espacios Iberoamericanos: La Economía del Conocimiento*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CHEPS, CHE, ESMU, y NIFUSTEP (2009). *The extent and impact of higher education curricular reform across Europe*. European Commission.
- , INHER, y ECOTEC (2010). *The first decade of working on the European Higher Education Area*. Austrian Federal Ministry of Science and Research.
- CINDA (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. (Brunner, J. J., Ed.) Santiago de Chile: CINDA.
- Crosier, D., Purser, L., y Smidt, H. (2007). *Trends v: Universities shaping the European Higher Education Area*. (Report). EE. UU.
- Dettmer, J. (2004). Globalización, Convergencia y Diferenciación de la Educación Superior: Una Revisión Teórico-Conceptual. *Revista de la Educación Superior*, 32(4). Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/Dettmer.pdf>
- Didriksson, A. (2008). Global and regional contexts of higher education in Latin America and the Caribbean. En CRES-IESALC, *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean* (pp.21-50). Venezuela: CRES.
- ENLACES (2009a). *ENLACES: Propuesta para la Creación del Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior*. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve/.../Jose_Renato_Carvalho_texto.pdf
- (2009b). *Declaración de Lima*. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1186&Itemid=560&lang=es
- Fernández Lamarra, N. (2010). *La Convergencia de la Educación Superior en América Latina y su Articulación con los Espacios Europeo e Iberoamericano. Posibilidades y Límites*. Recuperado de <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/32845/3148>
- Gacel-Ávila, J. (2010). Factibilidad del Proceso de Bolonia en América Latina. En F. López Segrera, y D. Rivarola (Eds.), *La Universidad ante los desafíos del siglo XXI*. Asunción, Paraguay: Ediciones y Arte, s. A.
- García Guadilla, C. (2010). El espacio ENLACES en el contexto de las nuevas dinámicas de internacionalización universitaria. En J. Cadena (Ed.), *La universidad latinoamericana a discusión*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Gazzola, A., y Didriksson, A. (Eds.) (2008). *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- González, J., y Wagenaar, R. (Eds.) (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction*. Deusto: Universidad de Deusto.
- Haug, G., y Kirstein, J. (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education*. EE. UU.

³⁷ Véase: <http://www.infoaces.org/web-proyecto/quees-infoaces.html>

³⁸ <http://obiret-iesalc.udg.mx/>

- Heinze, T., y Knill, C. (2008). Analysing the differential impact of the Bologna Process: Theoretical considerations on national conditions for international policy convergence. *Higher Education*, (56), 493-510.
- Hoosen, S., Butcher, N., y Njenga, B. (2009). Harmonization of Higher Education Programmes: A Strategy for the African Union. *African Integration Review*, 3(1), 1-35.
- Huisman, J. (1995). *Differentiating, Diversity and Dependency in Higher Education*. Utrecht: Lemma.
- , y Van der Wende, M. (2004). The EU and Bologna: are supra-and international initiatives threatening domestic agendas? *European Journal of Education*.
- IESALC (2009a). *IESALC Informa. Edición Especial No. 200*. Recuperado de www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/boletin200.pdf
- (2009b). Experiencias de convergencia académica en los países del MERCOSUR. *Educación Superior y Sociedad. Nueva época*, (1).
- IESALC-UNESCO (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas, Venezuela: UNESCO.
- (2008). *Declaración de Panamá*. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1186&Itemid=560&lang=es
- II Encuentro de Rectores Universia Guadalajara 2010 (2010). Por un espacio iberoamericano del conocimiento socialmente responsable. (Universia-Iisue, Ed.). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 128-135.
- Karseth, B. (2006). Curriculum Restructuring in higher education after the Bologna Process: a new pedagogic regime? *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 255-284.
- Lazzari, A. (2008). Europeanisation of Latin American Higher Education? MA thesis.
- Malo, S. (2005). El Proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina. *Foreign Affairs en Español*, (abril-junio). Recuperado de <http://www.fsa.ulaval.ca/rdip/cal/lectures/Proceso%2520Bolonia.htm>
- Meulemeester, J. (2003). Convergence of Higher Education Systems in Europe. *European Educational Research Journal*, 18(4).
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie35a01.htm>
- , y Fernández Lamarra, F. (2005). Debates sobre la convergencia de los sistemas de educación superior en Europa y América Latina. En N. Fernández Lamarra, y M. José-Ginés (Eds.), *Educación Superior: convergencia entre América Latina y Europa*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Nusche, D. (2008). *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education*. París: OCDE.
- OCDE-Banco Mundial (2009). *La Educación Superior en Chile*.
- OCDE (2009a). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Publishing.
- (2009b). *Higher Education to 2030 Globalization*. (Vol. 2). OECD.
- Rama, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. FCE.
- Reichert, S. (2010). The intended and unintended effects of the Bologna reforms. (OECD, Ed.). *Higher Education Management and Policy*, 22(1).
- Riveros, L. (April de 2005). The Bologna Process in Europe. A View from Latin America. *Contribution to the Congress of the European University Association (EUA)*.
- Samoilovich, D. (2010). *IESALC-UNESCO. Debate Semanal*. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1742%3A&Itemid=714&lang=es&xshowall=1
- Sirat, M. (2008). *Towards harmonisation of higher education in Sourtheast Asia: Malaysia's perspective*. Recuperado de <http://globalhighered.wordpress.com/2008/10/2>
- , et al. (2008a). *Harmonisation of Higher Education (Part 1)*. Recuperado de www.usm/Harmonisation%20of%20HE-General%20Trend%201-No.%2038.pdf
- , et al. (2008b). *Harmonisation of Higher Education (Part 2)*. Recuperado de www.usm/Harmonisation%20of%20HE-Initiative%20&%20Future%20for%20Southeast%20Asia%202-No%2039.pdf
- , y Jantan, M. (agosto de 2008). *Harmonization of Higher Education. Raising awareness: Exploring the Ideas of Creating Higher Education Common Space in Southeast Asia*.
- , y Ling, O. P. (2009). *Global higher education: what alternative models for emerging higher education systems?* Recuperado de <http://globalhighered.wordpress.com/2009/04/07>
- Sorbonne Declaration (1998). *Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*. (C. Allegre, L. Berlinguer, T. Blackstone, y J. Ruettgers, Eds.)
- Sursock, A., y Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. EE. UU.
- Teichler, U. (2007). *Higher Education Systems, Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Sense.
- The Observatory on Borderless Higher Education (2009). *In Europe's footsteps? Towards regional co-ordination of higher education in Africa and South-East Asia*. The Observatory on Borderless Higher Education.
- Tiana, A. (2009). Perspectivas y repercusiones del Proceso de Bolonia en Iberoamérica. *La Cuestión Universitaria*, 5, 10-16.
- UEALC 6x4. (2008). *Propuestas y acciones universitarias para la transformacion de la educación superior en América Latina. Informe Final del Proyecto 6x4*. (S. Malo, Ed.). Recuperado de <http://www.6x4uealc.org/site/2008>
- Van Damme, D. (2009). The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process.
- Yavaprabhas, S. (2008). *Facing Global and Local Challenges: the New Dynamics for Higher Education. ASEAN Higher Education Area*.
- Yavaprabhas, S., y Dhirathiti, N. (2008). *Harmonisation of Higher Education. Lessons Learned from the Bologna Process*. SEAMEO RIHED.
- Zgaga, P. (2007). *Looking out: The Bologna Process in a Global Setting: On the external dimension of the Bologna Process*. Norwegian Ministry of Education and Research.

La movilidad científica internacional. Habilidades intelectuales y culturales

The international scientific mobility. Intellectual
and cultural abilities

ROSARIO HERNÁNDEZ CASTAÑEDA¹
DANIELA GARCÍA GONZÁLEZ²

Resumen

En la década de los noventa, con el objetivo principal de mejorar la calidad en las instituciones de educación superior, se dio un gran impulso a los procesos de internacionalización desde el ámbito internacional, nacional e institucional. Dentro de todas las estrategias, la movilidad académica es considerada la estrategia de internacionalización por excelencia. Sin embargo, el análisis de sus efectos e implicaciones ofrece un amplio repertorio de trabajos que analizan el fenómeno desde distintas perspectivas y posicionamientos. En México, así como en otros países de América Latina y el mundo, es imposible generalizar los resultados de la movilidad aun cuando existan similitudes entre ellos, por lo que este trabajo busca analizar, desde la perspectiva de los profesores, los efectos académico-profesionales y culturales de una comunidad académica adscrita a un centro universitario en el área económico-administrativa de una universidad pública en el occidente de México. Como en todo estudio de caso, no se pretende generalizar los resultados, sino comprender los efectos de la movilidad transnacional de los académicos, y, en ese sentido, proponer la capacidad que tienen los resultados de ser transferidos cuando se investigue el mismo objeto de estudio en otras instituciones de educación superior públicas mexicanas.

Palabras clave: internacionalización, movilidad científica, habilidades intelectuales y culturales.

¹ Profesora-Investigadora del Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara. E-mail: rosario.hdez@cucea.udg.mx

² Profesora de francés como lengua extranjera en la Universidad Tecnológica de Jalisco y colaboradora de la Dra. Rosario Hernández Castañeda en investigaciones sobre internacionalización. E-mail: daniela.garcia.gon@gmail.com

Abstract

During the 90s a great support was given to the internationalization processes with the purpose of improving the quality within the higher education institutions, which have been supported in an international, national and institutional scope. Among all strategies, the academic mobility is considered the internationalization strategy by excellence. Nonetheless, the analysis of the effects and implications offers wide jobs repertory that analyzes the phenomenon from different perspectives and positions. In Mexico, as well as in other Latin-American countries and the rest of the world, it is impossible to apply the results of the mobility indiscriminately, even though there are similarities among them; which is why this project seeks to analyze, from the teachers' perspective, the academic-professional and cultural effects of an academic community assigned to a university center at the economic-administrative area of a public university in western Mexico. As in every case study, the goal is not to generalize the results but instead understand the international mobility effects of the academics and within this sense propose the capacity that the results have of being transferred when the same case study is researched in other Mexican public higher education institutions.

Keywords: Internationalization, scientific mobility, intellectual and cultural abilities.

Introducción

Desde hace casi dos décadas, las estrategias de internacionalización forman parte de los planes de desarrollo institucional (PDI) en la mayoría de las universidades e instituciones de educación superior (IES) mexicanas. Esta incorporación manifiesta el compromiso de las IES hacia el fortalecimiento de la dimensión internacional, a través de sus múltiples estrategias, entre las que destaca la movilidad académica. La internacionalización de la educación superior se expande, principalmente,

por el impulso que organismos, tanto globales³ como locales,⁴ le han dado a través de una serie de políticas y acciones. Sin embargo, los efectos entre naciones e instituciones varían en relación con las "prioridades de los gobiernos y la forma como los grupos dirigentes e intelectuales conceptualizan la internacionalización y la operan mediante un conjunto de políticas [...] la mayor parte de las veces desarticuladas" (Didou, 2014, p.12). De acuerdo con la OCDE (2009), el análisis de estas políticas puede ayudar a comprender por qué en algunos contextos nacionales e institucionales el índice de profesores que gozan de estancias académicas transnacionales es todavía muy bajo, en comparación con las estancias estudiantiles. Esta situación es contraria a lo que ocurre en regiones como Europa o Norteamérica, donde el diseño de políticas de internacionalización se hizo con el objetivo de movilizar, o bien atraer, el mayor número de académicos "calificados", y con ello contribuir, principalmente, al desarrollo económico y científico.

En Europa, las políticas de internacionalización impulsadas por medio de la Declaración de Bolonia (1998) ayudaron a crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para promover la movilidad, empleabilidad y transferencia de créditos, lo que propició, de acuerdo a Vincent-Lancrin (2009) y Marginson y Van Der Wende (2009), que a partir de los años noventa se incrementara el número de académicos en procesos de movilidad, permitiendo doblar el índice de participación en esta última década en Europa, incremento que también se dio en Corea y Japón. En Estados Unidos, en la misma década se modificaron leyes de inmigración "para permitir la residencia legal de trabajadores altamente calificados, especialmente aquellos con doctorado" (Kim, Twom-

³ Como la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Organización de los Estados Americanos (OEA) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

⁴ Como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

bly, y Wolf-Wendel, 2012, p.27), acción que convirtió a los Estados Unidos en el país que recibe el mayor número de académicos internacionales, llegando a la cifra de 116 917 para el año 2012, de acuerdo al Instituto para la Educación Internacional de Nueva York.

En el mismo sentido, en otras regiones del mundo como Asia, África y América Latina, "se han creado acuerdos entre Gobiernos e instituciones que han facilitado la movilidad de los profesores e investigadores de todas las disciplinas" (OCDE, 2009, p.64). Sin embargo, para cada región las condiciones y los alcances de estos acuerdos son distintos comparándolos con los logros del tratado de Bolonia en Europa y el impacto de las leyes migratorias en los Estados Unidos. En nuestra región, por ejemplo, Brunner (2008) explicó que las posibilidades de iniciar un proceso semejante al de la Unión Europea son limitadas, ya que América Latina es caracterizada como un espacio "no común", unido sólo por la geografía, en donde los Gobiernos se limitan a financiar la educación superior y dejan la gestión y coordinación de intereses a sus IES.

En el caso de México, existen políticas como el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y el Programa Sectorial de Educación, cuyo objetivo es orientar la gestión y coordinación del sistema de educación superior. En sus contenidos, manifiestan el apoyo y la importancia de la internacionalización, las actividades de investigación y la participación de académicos en redes de colaboración a nivel nacional e internacional que contribuyan a "impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento" (Secretaría de Educación Pública y Secretaría de Gobernación, 2013, p.39).⁵ Sin embargo, ante la gran diversidad de IES mexicanas, las condiciones para llevar a cabo los procesos de internacionalización son igualmente diversas. De acuerdo con la ANUIES (2013), un elemento indispensable

⁵ El objetivo del Programa Sectorial de Educación se alinea con el PND en su objetivo seis: "Hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación pilares para el progreso económico y social sostenible".

para llevar a cabo estos procesos es el financiamiento, por lo que es una de las principales causas por las que los programas de movilidad internacional se ven limitados. Por ello se propone la participación y cooperación bilateral, en donde intervengan fondos de las IES mexicanas y sus contrapartes en otros países para facilitar y apoyar la movilidad académica. La ANUIES (2012) además enfatiza que:

la apertura hacia la movilidad internacional implica retos a las instituciones de educación superior, principalmente las públicas, en donde se deben de afrontar de manera decidida la flexibilización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la articulación de la docencia a la investigación, el fortalecimiento de la investigación y posgrado, pero sobre todo la participación en redes interinstitucionales (p.8).

La ANUIES, al igual que el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación, consideran a la movilidad como una estrategia de internacionalización que "abre esquemas orientados a la mejora de la calidad de la educación y competitividad" (ANUIES, 2012, p.8). Por esta razón, se considera necesario analizar sus procesos de manera contextual, de modo que se puedan realizar comparaciones entre casos e instituciones. Para ello, se decidió analizar el proceso de movilidad internacional de un grupo de académicos adscritos al Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, a través de sus experiencias y opiniones, dando voz de esta forma a los protagonistas de dicho proceso. Los profesores seleccionados fueron beneficiarios de un programa para el fortalecimiento de cuerpos académicos y realizaron sus estancias académicas entre 2006 y 2013.

El proceso de movilidad se analizó a través de la experiencia vivida y narrada por los participantes porque se considera que "las perspectivas de los participantes... son receptivas a las necesidades del público, y atentas al proceso y la dinámica de la implemen-

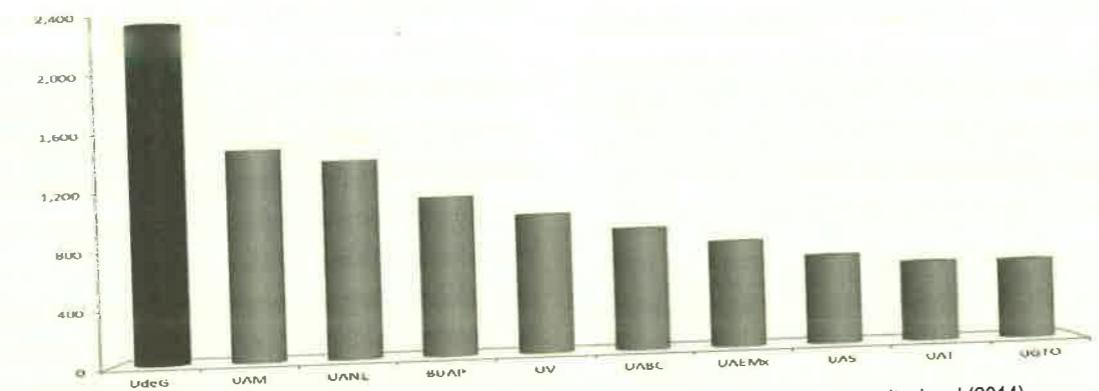
tación e interpretación de los sucesos en sus propios contextos sociopolíticos” (Simons, 2011, p. 31).

La internacionalización como parte de los procesos de la Universidad de Guadalajara

La Universidad de Guadalajara, con el objetivo de incorporar y desarrollar la dimensión internacional, transformó en 2004 la entonces Coordinación de Cooperación Académica en la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI). Su creación respondió a las propuestas de la UNESCO en 1995,⁶ así como de la OCDE y la ANUIES, para transformar las estrategias de la educación superior e incorporar nuevas actividades de internacionalización. Esta nueva coordinación busca ayudar a desarrollar el programa institucional de desarrollo (PDI) de la universidad, de manera paralela con las políticas federales y sectoriales, propuestas a través del Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación (Consejo General Universitario, 2005).

Un análisis sobre la importancia de institucionalizar las nuevas estrategias de internacionalización al interior de la Universidad de Guadalajara fue realizado por Gacel (2000), quien fue la coordinadora general de este proyecto. Al respecto, dijo: "por su esencia, el proceso de internacionalización es de mediano

Universidades públicas por el número de profesores con perfil PROMEP



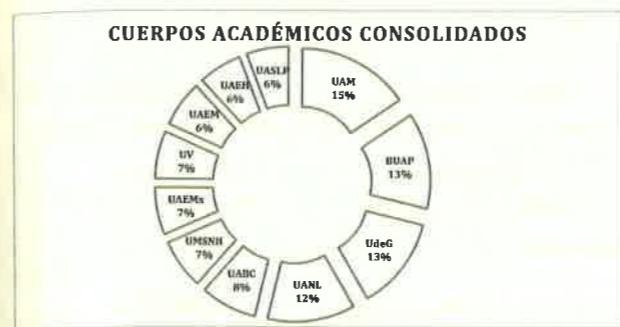
Fuente: adaptado de Universidad de Guadalajara y Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional (2014).

⁶ Documento titulado “Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior”.

y largo aliento, no puede ser de corto plazo, necesita continuidad en estructuras administrativas y consolidación en los programas académicos” (p.6), razón por la cual “la actividad internacional debe dejar de ser una acción marginal, para integrarse a los propósitos de desarrollo estratégico de las instituciones y de sus comunidades” (Gacel, 2000, p.11).

Con la nueva organización de la CCGI, la Universidad de Guadalajara tuvo mejor acceso a distintos programas federales que ofrecen presupuesto para desarrollar y fortalecer la educación superior y fomentar actividades “internacionalizantes”. Uno de estos es el Programa de Mejoramiento al Profesorado de Educación Superior (PROMEP) hoy llamado PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente), el cual busca “contribuir para que los profesores de tiempo completo (PTC) de las instituciones públicas de educación superior alcancen las capacidades para realizar investigación-docencia, se profesionalicen, se articulen y se consoliden en cuerpos académicos” (Secretaría de Educación Pública, 2014). PRODEP apoya la cooperación por medio de los cuerpos académicos a nivel nacional e internacional, así como la realización de estudios de maestría y de doctorado en el extranjero. En este programa destaca la Universidad de Guadalajara, quien ocupa el primer lugar en cuanto al número de profesores que cuentan con perfil PROMEP.

Además destaca el hecho de que, a nivel nacional, la Universidad de Guadalajara cumple con uno de los objetivos del PRODEP y ocupa el tercer lugar en cuanto al número de cuerpos académicos consolidados: la institución tiene setenta (Universidad de Guadalajara y Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional, 2014).



Fuente: Universidad de Guadalajara y Coordinación de Planeación y Desarrollo Institucional (2014).

No obstante, es importante destacar que las becas que PRODEP otorga para realizar estudios en otras universidades, nacionales o extranjeras, son aprovechadas en mayor porcentaje para realizar movilidades en universidades nacionales.

Referentes teórico-metodológicos

Con el fin de analizar los efectos de la movilidad internacional en los profesores del CUCEA que tuvieron una estancia académica trasnacional entre los años 2006 y 2013, se eligió la investigación cualitativa, a través de un estudio de caso. Creswell (1994) caracteriza a la investigación cualitativa de la siguiente manera:

Plantea concepciones del conocimiento basadas principalmente en perspectivas constructivistas (por ejemplo, los múltiples significados de experiencias individuales, significados social e históricamente construidos, con un intento por desarrollar una teoría o modelo) [...] El investigador obtiene datos abiertos, emergentes, con la intención principal de desarrollar temas a partir de los datos (p. 2).

En virtud de que esta investigación busca entender el mundo complejo de las experiencias internacionales vividas, narradas desde el punto de vista de aquellos que participaron en ellas, la perspectiva epistemológica constructivista facilita una aproximación a la verdad, por medio de la descripción que los individuos construyen, al interactuar en sus contextos sociales (Bautista, 2011). Los datos obtenidos fueron analizados principalmente con apoyo de la propuesta teórica de Yershova, DeJaeghere y Mestenhauser (2000) sobre las competencias intelectuales, que son influenciadas por la cultura en la cual se practican y se enseñan, y contextualizados desde la concepción de la UNESCO (2005) con relación a las sociedades del conocimiento. Según este organismo, las sociedades del conocimiento “son aquellas en las que se comparte el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida” (p.5), y se destacan por ser sociedades mundiales que comparten información, que hacen uso de las nuevas tecnologías y buscan la edificación de sociedades más democráticas.

Los participantes

Los participantes que formaron parte de este estudio fueron trece, seleccionados a través de un muestreo intencional basado en criterios. Esta estrategia, según Goetz y LeCompte (citados en Rodríguez, Gil, y García, 1999), se caracteriza por la selección intencional o deliberada y “el desarrollo de un perfil de los atributos esenciales que debe cumplir el sujeto a elegir y la búsqueda de una unidad que se adapte a ese perfil” (p.137). Los requisitos del perfil ideal de los participantes son elegidos por el investigador. En esta investigación los criterios de selección de los participantes fueron los siguientes:

1. Ser profesor de tiempo completo, adscrito al CUCEA.
 2. Haber gozado de estancia académica trasnacional por un periodo de un mes a un año, durante los años 2006-2013.
 3. Haberse reincorporado a sus funciones académicas después de su estancia internacional.

Para la selección de los académicos se contactó a la coordinación de investigación del centro universitario y se solicitaron los permisos institucionales correspondientes, con el fin de consultar las bases de datos con la información de los profesores y profesoras que gozaron de estancias académicas entre 2006 y 2013. Además se consultaron los informes del rector

del centro y los informes anuales de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización de la Universidad de Guadalajara del periodo seleccionado. El periodo del que se seleccionó la muestra fue el que registró un mayor índice de participación en los programas de movilidad académica. De la consulta se obtuvo la siguiente distribución:

Académicos que tuvieron estancias trasnacionales en el periodo del 2006 al 2013

Académico	Departamento y Programa	Periodo de la Estancia	Lugar de la estancia	Motivo de la estancia
1	Administración Economía	agosto 2005-junio 2006	Estados Unidos University of Notre Dame	Año sabático Investigación conjunta
2	Administración Sociología de las organizaciones	septiembre 2007-agosto 2008	Columbia Británica, Canadá Universidad Simon Fraser	Año sabático Investigación conjunta
3	Sociedad y Economía	julio-septiembre 2008	Columbia Británica, Canadá Universidad Simon Fraser	Participación en proyecto
4	Sistemas de Información Tecnologías de Información	octubre-diciembre 2009	España Universidad de Vigo	Trabajo de campo como parte de investigación
5	Turismo, Recreación y Servicio Gestión y Políticas de la Educación Superior	Casi un año, de 1994 a 1995	Croacia Universidad de Zagreb	Estancia de investigación colaborativa
		Mes y medio en 2009	España Universidad de Deusto, Bilbao, Campus San Sebastián	Estancia de investigación colaborativa
		Dos meses en 2009	España, Islas Canarias Universidad de la Laguna	Estancia de investigación colaborativa
6	Finanzas Contaduría y Administración Financiera	marzo-abril 2012	Essex, Inglaterra University of Essex	Concluir proyecto de investigación y redactar conclusiones
7	Métodos cuantitativos Maestría en Economía	agosto- diciembre 2012	Alemania University of Gottinge	Proyecto de investigación colaborativa
		febrero-junio 2013	Texas, Estados Unidos Universidad de Texas	Proyecto de investigación colaborativa

8	Estudios Regionales Ciencias Económicas y Empresariales	junio-julio 2012	Barcelona, España Diversas universidades de Barcelona	Estancia de investigación colaborativa
9	Economía Ciencias de la Agricultura	mayo-junio 2012	Lafayette, Estados Unidos University of Perdue	Generar proyecto de investigación en su disciplina
10	Finanzas Administración de Negocios	junio-julio 2012	Bogotá, Colombia Universidad Cooperativa de Colombia	Conjuntar un proyecto de investigación
11	Finanzas Educación	junio 2012-julio 2013	Bogotá, Colombia Universidad Cooperativa de Colombia	Intercambiar experiencias sobre el manejo del sector cooperativo
12	Estudios Regionales Gestión y Desarrollo Cultural	Dos meses en 2006	Tokio, Japón Universidad de Tokio	Relaborar metodología de tesis doctoral
		2009-2010	Tokio, Japón Universidad de Tokio	Redacción de tesis doctoral
		Dos meses en 2012	Tokio, Japón Universidad de Tokio, Kyoto y Nara	Trabajo de campo para investigación
		julio 2014-agosto 2014	Universidad de Tokio Kyoto y Nara	Realizar parte de investigación
13	Ciencias Sociales y Jurídicas Administración de la Educación	junio-diciembre 2013	Estados Unidos Universidad de Nuevo México	Trabajar en publicación de libro

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por la Coordinación de Investigación del CUCEA.

Procedimiento

Para la recolección de datos se usó la entrevista como principal fuente de información. Se utilizaron dos formatos de entrevistas, una entrevista estandarizada "presecuencializada" y una entrevista semiestructurada. La primera consistió prácticamente en un cuestionario administrado en forma oral, en el que todos los participantes contestaron las mismas preguntas exploratorias y de carácter sociodemográfico. Posteriormente, se continuó con la entrevista semiestructurada, en la cual se realizaron preguntas más generales y abiertas con el objeto de permitir que los participantes se expresaran libremente sobre sus experiencias con relación a sus estancias académicas internacionales en universidades extranjeras.

Además de las entrevistas, se elaboró un diario en el que se registraron todas las ideas, reacciones y reflexiones de las investigadoras acerca de la información que se estaba recolectando y analizado. De acuerdo con Mayan (2001), "un diario sirve como una grabación de las suposiciones y prejuicios personales del investigador acerca de su trabajo y cómo [estos] pueden influir al estudio" (p.30), y además proporciona un contexto orientando a tomar decisiones a lo largo del proceso de investigación hasta las conclusiones finales.

Para el análisis de los datos, primeramente estos se organizaron por medio de dos técnicas: la codificación y la construcción de categorías que emergieron de las entrevistas realizadas. La primera consistió en "el proceso de identificar palabras, frases, temas

o conceptos dentro de los datos de manera tal que los patrones subyacentes puedan ser identificados y analizados" (Morse y Field, 1995, citados en Mayan, 2001, p.24); esto permitió familiarizarse con los contenidos. Posteriormente, para la categorización, fue necesario volver a los datos con el fin de agruparlos, por medio de la comparación, de manera que fueran manejables y significativos. De acuerdo con Sandoval (1996), "el agrupamiento es [...] un movimiento analítico conducente a niveles de abstracción más altos. Para ello acude al mecanismo de subsumir o subordinar, dentro de casos o características más generales, los casos o detalles particulares" (p.152). Para realizar la codificación y construcción de categorías se utilizó además el programa ATLASTI.

Finalmente, las medidas que se implementaron para asegurar la confiabilidad y credibilidad de este estudio fueron la triangulación entre las entrevistas, la literatura relevante y la retroalimentación de los participantes con respecto a los resultados preliminares del estudio. Aunado a lo anterior, se solicitó a un par profesional ajeno a esta investigación que revisara el reporte de investigación a fin de dar sus comentarios y fortalecer el estudio, y se llevó a cabo un diario de investigación que sirvió como elemento reflexivo de las investigadoras a lo largo de todo el proceso.

Resultados

Producto de la información recabada en las entrevistas realizadas, y de su análisis con la literatura relacionada al objeto de estudio, se está en posibilidad de afirmar que los efectos de la movilidad científica en los profesores y profesoras del CUCEA que tuvieron estancias académicas en el periodo seleccionado tienen que ver con el desarrollo de habilidades intelectuales e interculturales directamente relacionadas con el pensamiento comparativo y crítico y la competencia intercultural. Dichas habilidades se describen en las categorías que se discuten a continuación y se respaldan con los testimonios de los participantes.

1. La comparación transcultural del campo académico

Una de las habilidades que se desarrolla primeramente cuando se vive o trabaja en el extranjero es la de comparar cómo son las actividades "de casa" y cómo son en el extranjero. En el caso de los profesores que tuvieron estancias, uno de los efectos que reportan es la comparación de su campo académico dentro de su institución de adscripción con relación a la institución receptora. Definir el pensamiento comparativo no es sencillo. Yershova, *et al.* (2000) afirman que existen muchas definiciones. No obstante, podemos decir que el pensamiento comparativo "es la operación mental consciente y deliberada de relacionar visiones y perspectivas sobre cuestiones familiares a cuestiones no familiares" (Sternberg, 1977, p.353). En este sentido, los profesores que gozaron de estancias académicas transnacionales hicieron reflexiones y comparaciones sobre diferentes áreas y actividades como académicos, comparándolas con las experiencias que vivían en sus instituciones anfitrionas. Al respecto uno de los participantes comentó:

Con la movilidad hay un aprendizaje muy importante y ves hacia dónde van ellos, tus pares internacionales. Comparas tu campo académico con el de ellos. Yo vi que le dan mucha importancia al área de investigación. Los investigadores son a veces investigadores nada más. En cambio, aquí uno se convierte para subsistir en investigador orquesta: tienes un puesto directivo, tienes docencia y haces investigación [...] ellos tienen otra política, tienen apoyos suficientes y buscan la forma de contactarse, y ven la docencia no como algo que te ate, sino como una manera de formar nuevos recursos humanos. Aquí en México todavía seguimos haciendo investigación de escritorio, investigación bibliográfica y ellos lo están haciendo en el campo de acción. Tienen vinculación y acuerdos concretos, por lo que sería importante convertirnos en una universidad

emprendedora que enfatice la investigación, y no sólo la docencia. Hay quien sabe aprovechar las experiencias de los investigadores internacionales.

De igual forma, otra profesora nos compartió su experiencia como investigadora invitada en una universidad europea:

Algo que me gustó mucho de mi experiencia fue comparar cómo son tratados los académicos en Europa y en México. Por ejemplo, aquí, en muchas de las universidades públicas, si eres profesor investigador de tiempo completo, nos obligan a permanecer en la institución las cuarenta horas semanales, o a firmar todos los días, como si fuera una fábrica-escuela. En cambio, en la universidad en la que estuve invitada, todos los profesores tienen mucha flexibilidad, lo que importa son los resultados de su trabajo. Entran y salen cuando quieran, y sólo están obligados a firmar cuando tienen sus horas de oficina, que es cuando dan tutorías a sus estudiantes.

Como puede apreciarse en estos dos testimonios, es inevitable hacer comparaciones cuando se tiene la oportunidad de tener una estancia académica en una institución extranjera. Lo anterior añade una perspectiva transcultural y, por lo tanto, una visión más global del campo académico en sus diferentes dimensiones. En ambos testimonios se afirma la importancia que se le da a la investigación en universidades europeas, así como el respeto a la profesión académica, enfocándose en los resultados y no en las horas de servicio registradas.

2. La reflexión crítica sobre la propia práctica como investigador

Otro de los efectos desarrollados producto de las estancias académicas de los participantes fue la reflexión crítica de su propia práctica académica como investigadores. El pensamiento crítico es un concepto y un proceso del que la mayoría de los educadores está consciente, ya que ha sido considerado, en la mayoría de los planes de estudio, como una de las habilidades

cognitivas importantes para la formación de pensadores críticos. Sin embargo, de acuerdo con Yershova, *et al.* (2000), poco se ha dicho del desarrollo del pensamiento crítico en el contexto de otras culturas o en situaciones interculturales. El testimonio a continuación es ejemplo del estímulo que tiene el encuentro intercultural para el desarrollo del pensamiento crítico:

Un efecto académico de la movilidad es que uno va siendo más riguroso, crítico y analítico; por ejemplo cuando publicas algo vas viendo que esté bien hecho, bien argumentado, tener toda la evidencia y que esté bien presentada, bien estructurada. Porque los estándares internacionales son más rigurosos. Aquí a veces no hay quién sepa identificar un error si lo cometes. Sin embargo, estás consciente de que fuera del país te van a hacer pedazos. Si vas a un congreso y te levantas y hablas de un estudio de caso mal hecho, no te lo van a perdonar.

De igual manera, otro investigador compartió parte de su reflexión en su práctica:

Siempre he valorado lo que alcancé a ver desde la primera movilidad y trato de seguirlo viendo, para que mi mundo no se me haga del tamaño de mi institución. Ese es un valor fundamental que buscas con la internacionalización, o sea, te das cuenta de que el mundo es grande y que si te quedas aquí el mundo se te hace chiquito. Entonces dice uno "yo quiero publicar a nivel internacional, quiero trabajar y hacer las cosas mejor y por eso quiero saber en dónde se hacen las cosas mejor para aprender y tratar de hacerlo mejor aquí".

Con relación a la producción científica, una de las participantes, al reflexionar críticamente sobre la gestión y producción del conocimiento, comentó:

Gracias a las diferentes estancias que he tenido me di cuenta que en las universidades españolas las investigaciones y publicaciones son colaborativas y,

por lo tanto, colectivas. En cambio, aquí en México el investigador trabaja generalmente solo. No quiero decir que no exista investigación colaborativa, la hay, pero es poca. A pesar de que existen programas que intentan promover y estimular el trabajo colectivo, en los grupos de investigación o cuerpos académicos, como es el caso del PRODEP, la cultura investigativa sigue siendo muy individualista.

Como se puede apreciar en los tres testimonios descritos por los participantes, su encuentro intercultural producto de sus estancias transnacionales propició la reflexión crítica sobre el rigor científico que tienen las investigaciones a nivel global, y la forma en que se gestiona y produce el conocimiento. El estar expuestos a contextos culturales e institucionales diferentes a los propios los incitó no sólo a comparar su práctica y roles como investigadores, sino a analizarla de manera crítica y comparativa. Lo anterior demuestra que, aunque la literatura difícilmente ha considerado la cultura como una variable clave para entender y explicar el pensamiento crítico, es evidente en los testimonios descritos que fue precisamente su encuentro intercultural lo que incitó sus reflexiones críticas (Yershova, *et al.*, 2000).

3. El desarrollo de la competencia intercultural y el aprecio por la diversidad cultural

Otro efecto resultado de la movilidad científica trasnacional fue el desarrollo de la competencia intercultural y el aprecio de la diversidad cultural. Con respecto a la primera, la literatura que documenta la competencia intercultural es muy variada con relación a sus términos, conceptualizaciones y perspectivas. Por ello, para efectos de este estudio, se acepta la definición de Yershova, *et al.* (2000), quienes la definen como “la habilidad que tiene un individuo para manejar la diferencia cultural” (p.45).

En cuanto al aprecio de la diversidad cultural, se entiende como la actitud positiva, de respeto y aceptación que tiene el individuo con respecto a culturas diferentes a la propia. Cuando se les preguntó

a los participantes qué fue para ellos lo más significativo de sus estancias internacionales, la mayoría incluyó comentarios sobre el impacto intercultural que tuvieron sus estancias:

Para mí fue la pluralidad de maneras de pensar. La Universidad nació internacional, en la Edad Media, y todos sus miembros iban en busca del conocimiento; el conocimiento es universal, pero todos tenemos distintas maneras de encontrarlo y de aplicarlo, entonces lo importante es que nos demos cuenta que no es una moda irse a otras partes, sino saber cómo se hace en otras partes, y dar a conocer lo que nosotros hacemos. Yo me di cuenta de que los mexicanos tenemos muchas cosas que aportar al mundo, como lo han aportado muchos, y que tenemos mucho que aprender también. Por ejemplo, en el aspecto de la disciplina, en el aspecto de la puntualidad, en el aspecto de terminar las cosas, de no dejar para mañana, en todas esas cosas [...] y aunque nos cueste trabajo, una vez que lo hacemos nos sentimos cómodos.

Para esta participante, descubrir la concepción que se tiene del tiempo entre sus colegas de otras culturas y en la cultura mexicana fue un impacto intercultural en su estancia. El tiempo es particularmente visto de manera diferente entre culturas, y existen diferencias significativas entre país y país. Hall (1998) distingue dos sistemas básicos en relación con el tiempo: monocrónico y policrónico. En el primero se pone atención y se hace una sola cosa a la vez, mientras que en el segundo se está involucrado en muchas cosas al mismo tiempo. De acuerdo con Lewis (2000), la cultura mexicana es policrónica y multiactiva; en este tipo de culturas se hacen muchas cosas a la vez, y “el tiempo de un evento puede ser manipulado, modulado, acortado o dispersado independientemente de lo que diga el reloj, ya que la realidad se considera más importante que los horarios” (p.55).

Otro testimonio con respecto a las diferencias culturales encontradas por un participante fue el siguiente:

Me di cuenta que nosotros los mexicanos somos muy buenos anfitriones cuando recibimos a profesores o investigadores invitados, cuestión que no encontré las tres veces que he estado en diferentes universidades españolas. El trato que te dan es exclusivamente profesional y relacionado con lo de tu estancia, pero no van más allá, como lo hacemos los mexicanos. Nosotros nos preocupamos no sólo por lo académico, sino por ser buenos anfitriones e invitarlos varias veces a comer durante su estancia, e incluso entretenérlos. Al principio me costó trabajo entender esa situación, pero después entendí que somos culturas diferentes y por lo mismo tenemos prioridades diferentes. Estoy muy contenta de la relación académica que he construido con mis colegas españoles y, por lo tanto, sé qué esperar de ellos y qué no.

En los dos testimonios pasados se puede apreciar que los participantes identificaron dos aspectos de la cultura mexicana hasta el momento que tuvieron la oportunidad de compararse con culturas diferentes. La noción existencial que tienen del tiempo los mexicanos ha motivado a que se critique y estereotipe al decir que el mexicano “todo lo deja para el mañana”; sin embargo, por otro lado, existe un rasgo que los académicos destacan de sus reflexiones: el pueblo mexicano se distingue por la calidez que tiene con el visitante. Esto no es exclusivo de la cultura académica mexicana, sino del pueblo en general. Estos aspectos no pueden ser definidos como defectos o virtudes de la cultura mexicana, sino cuestiones culturales que la caracterizan. Lo importante del encuentro intercultural radica en el impacto que este tiene en el crecimiento del ser humano, en poder identificar las diferencias que existen entre personas de diferentes culturas, sean estas del mundo académico o no, y no juzgarlas, sino valorarlas como diferencias culturales, lo que representa una competencia que se debería tener. Se dice que el fin último de la educación internacional es la ciudadanía global, entendiéndose por esta un nuevo modelo de ciudadanía que está com-

prometida con un mundo más equitativo y sostenible, con respeto y valoración a la diversidad cultural. En ese sentido, los testimonios presentados son dignos ejemplos de un desarrollo de la sensibilidad intercultural y de aprecio a la diversidad cultural.

Conclusiones

Los efectos intelectuales y culturales de la movilidad científica en los académicos que gozaron de estancias trasnacionales impactaron significativamente su desarrollo personal, académico y cultural. Sus experiencias internacionales les permitieron reflexionar comparativa y críticamente sobre su rol como científicos y la práctica académica. Aunado a lo anterior, desarrollaron su sensibilidad cultural al identificar diferencias culturales e institucionales en las universidades extranjeras anfitrionas. Todo lo anterior permitió a los participantes dimensionar su actividad académico-profesional y adquirir mayor seguridad para realizar propuestas de investigación y trabajo colaborativo con sus pares académicos alrededor del mundo.

Por otro lado, llama la atención que fueron sólo trece los profesores que tuvieron estancias académicas de más de un mes, de un total de quinientos seis profesores de tiempo completo adscritos al CUCEA en el periodo de 2006 al 2013, lo que representa el 2.5% del total de profesores de tiempo completo que se encuentran laborando en dicho centro universitario. Ante esta situación, la movilidad se ve limitada no sólo por aspectos de financiamiento, lo que es común a las IES públicas mexicanas, sino por una serie de cuestiones burocráticas y de gestión institucional que limitan la inclusión de una dimensión internacional a través de la movilidad trasnacional de sus académicos. Los números hablan por sí solos, por lo que se termina este artículo recomendando hacer más investigaciones desde diferentes enfoques teórico-metodológicos que documenten no sólo los efectos, sino los obstáculos y apoyos para la movilidad académica trasnacional. Lo anterior permitirá comparar los resultados en otras instituciones públicas mexi-

canas, y contar con las bases para hacer propuestas que permitan aumentar los índices de participación en movilidad científica internacional.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2013). *Informe Anual de actividades*. Recuperado de http://consejo12014.portal.anuies.mx/wpcontent/blogs.dir/8/files/sites/8/2014/03/10_Informe_Anual_de_Actividades_2013.pdf
- (2012). *Unión de los rectores del CUPIA fortaleza de la ANUIES* (Boletín Confluencia, núm. 186). Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/confluencias/186>
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Colombia: El Manual Moderno.
- Brunner, J. J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 119-145.
- Comisiones Conjuntas de Educación, Hacienda y Normatividad del H. Consejo General Universitario (2005). *Transformación de la Coordinación de Cooperación Académica, en Coordinación General de Cooperación e Internacionalización* (Dictamen núm. I/2004/368). Recuperado de <http://www.hcgu.udg.mx/?q=buscador-de-dictámenes/results/I/2004/368>
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Didou, S. (2014). Introducción. La internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina: un balance necesario. En S. Didou, y V. Jaramillo (Coords.), *Internacionalización de la Educación Superior y las Ciencias en América Latina: Un estado del arte* (pp.9-15). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Gacel, J. (julio-septiembre 2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 29(115). Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revisa/115/2/3/es/la-dimension-internacional-de-las-universidades-mexicanas>
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hall, T. E. (1998). The power of hidden differences. En M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication* (pp.53-67). Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc.
- Institute of International Education (2012). *Top 25 Places of Origin of International Scholars, 2010/11-2011/12. Open Doors Report on International Educational Exchange*. Recuperado de <http://www.iie.org/opendoors>
- Kim, D., Twombly, S., y Wolf-Wendel, L. (2012). International faculty in American universities: Experiences of academic life, productivity, and career mobility. *New Directions for Institutional Research*, 2012(155), 27-46. doi:10.1002/ir.20020
- Lewis, R. D. (2000). *When cultures collide*. Londres: Nicholas Brealey Publishing.
- Marginson, S., y Van Der Wende, M. (2009). The new global landscape of Nations and Institutions. En OCDE (Ed.), *Higher Education 2030, Volume 2: Globalisation* (pp.17-62). París: OECD Publishing.
- Mayan, M. J. (2001). *Introducción a los métodos cualitativos: Un módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales* (traducción de C. A. Cisneros Puebla). Recuperado de <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- Morse, J. M., y Field, P. A. (1995). *Qualitative research methods for health professionals*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- OCDE (2009). *Higher Education 2030, Volume 2: Globalisation*. París: OECD Publishing.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Recuperado de http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6667.pdf
- Secretaría de Educación Pública, y Secretaría de Gobernación (2013). *Programa Sectorial de Educación*. México: SEP.
- , y Dirección de Superación Académica (2014). *Objetivos*. Recuperado de <http://dsa.sep.gob.mx/promepdsa.html>
- Secretaría de Gobernación (sg) (2013). *Plan Nacional de Desarrollo*. México: sg.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Strrenberg, R. J. (1977). Component process in analogical reasoning. *Psychological Review*, 84(4), 353-378.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento* (Informe mundial). París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Vincent-Lancrin, S. (2009). What is Changing in Academic Research? Trends and Prospects. En OCDE (Ed.), *Higher Education 2030, Volume 2: Globalisation* (pp.145-178). París: OECD Publishing.
- Yershova, Y., DeJaeghere, J., y Mestenhauser, J. (2000). Thinking not a usual: Adding the intercultural perspective. *Journal of Studies in International Education*, 4(1), 39-78.

La internacionalización de la educación superior en la construcción de espacios de paz. El caso del programa de movilidad internacional de la Universidad Autónoma de Sinaloa

The internationalization of higher education on the spaces for peacebuilding: The International Mobility Program of the Universidad Autónoma de Sinaloa as a case study

AMÉRICA M. LIZÁRRAGA GONZÁLEZ¹

Resumen

Las instituciones de educación superior (IES), como responsables de la formación académica y científica, así como de la difusión cultural, juegan un papel fundamental en la construcción de espacios de paz. La implementación y puesta en práctica de políticas como la internacionalización de las universidades posicionan a las IES como promotoras en la construcción de espacios de aprendizaje en los que se fomentan, a través de la educación intercultural, la tolerancia, la diversidad humana y el diálogo entre culturas como herramientas necesarias para enfrentar y comprender un mundo cada vez más diverso y globalizado. El propósito de este trabajo es mostrar la influencia que tienen las políticas de internacionalización de las IES en la construcción de espacios de paz. Particularmente, se presentan los resultados de una investigación sobre el Programa de Movilidad Estudiantil Internacional, de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), que tiene como principal objetivo evaluar el impacto que la movilidad internacional tiene en el desarrollo académico, personal y cultural de los estudiantes.

Palabras clave: internacionalización, educación, espacios de paz, movilidad estudiantil, sociedad, educación para la paz, interculturalidad.

¹ Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Directora General de Vinculación y Relaciones Internacionales de la misma universidad y Vicepresidenta de AMPEI. Candidata a Doctora en Gestión de Paz y los Conflictos por la Universidad de Granada, España. E-mail: americal@uas.edu.mx

Abstract

Being responsible of the academic and scientific training, as well as of the cultural advancement, the Higher Education Institutions (HEI) play a significant role when building spaces for peace. When implementing policies like the internationalization of the universities, the HEI become main promoters of spaces for learning where tolerance, human diversity and dialogue between cultures are encouraged to face and understand a world more and more globalized and diverse. The purpose of this article is to show the influence that the internationalization policies of HEI have on the spaces for peacebuilding, together with the results of a research about the Student Mobility Program of the Universidad Autónoma de Sinaloa, which is being held in order to recognize the impact that the international mobility has over the academic, the personal and the cultural development of the students.

Keywords: Internationalisation, higher education, peacebuilding, student exchange, society, peace education, interculturality.

Introducción

En el actual entorno, donde cada vez se hace más indispensable que los estudiantes desarrollen una conciencia global e intercultural, las instituciones de educación superior (IES) juegan un papel preponderante en la formación de un capital humano que sea capaz de responder a los desafíos que plantea la globalización, y cuyos integrantes puedan funcionar de modo eficiente como profesionales y ciudadanos. Además, las IES pueden contribuir a difundir la cultura y mejorar la calidad educativa, lo cual lleva no sólo a alcanzar una mayor presencia y participación en la sociedad global del conocimiento, sino también a construir espacios de paz, entendidos estos como aquellos donde predominan los valores, las actitudes y los comportamientos que rechacen la violencia, y donde la preventión de los conflictos y la solución de problemas se haga mediante el diálogo y la negociación.

68

Por tanto, la evaluación de las políticas de internacionalización implementadas en las IES es necesaria para conocer el impacto que han tenido y cómo se pueden mejorar sus resultados. Considerando lo anterior, en este trabajo se analiza el Programa de Movilidad Estudiantil Internacional, de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), presentando algunos de los resultados que se han obtenido mediante la aplicación de encuestas a estudiantes de la UAS que participaron en dicho programa. El objetivo de estas encuestas es conocer el impacto que la experiencia de estudiar y vivir en un país extranjero tiene en el desarrollo académico, profesional, personal y cultural de los estudiantes.

Cabe mencionar que el análisis presentado en este artículo forma parte de un proyecto de investigación que se está realizando actualmente con el fin de elaborar una tesis para obtener el grado doctoral en Gestión de la Paz y los Conflictos, por la Universidad de Granada, España.

1. Políticas de internacionalización de la educación superior y sus vínculos con los temas de la paz

La internacionalización se presenta como una estrategia de la educación superior que forma parte de una nueva visión educativa acorde a los requerimientos del siglo XXI. Por ejemplo, la perspectiva cultural, los encuentros interculturales y los estudios en el extranjero permiten al estudiante comprender mejor qué está aprendiendo y por qué. Por estas razones, y dado que promueve el aprendizaje social, la educación internacional resulta importante para el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje, dimensión clave en la educación del futuro (aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida).

En este contexto, las IES mexicanas –así como la política educativa nacional en general– diseñan e implementan estrategias de internacionalización, principalmente con el objetivo de mejorar la calidad de la misma. Otros objetivos son buscar acreditación internacional, preparar profesores, preparar especialistas para un mercado laboral internacional altista.

mente competitivo, incrementar ingresos y mejorar el conocimiento de otras culturas (Gacel-Ávila, 2000).

Además de lo señalado, uno de los objetivos centrales de las políticas de internacionalización de las IES debe ser el fomento de una *cultura de paz*, la cual se enfoque en la defensa y el fortalecimiento de los derechos humanos, la equidad de género, la educación para la paz y la resolución de conflictos de manera pacífica y creativa (Aguilar, 2014). Lo anterior es incluso más relevante cuando se toma en consideración que estamos ante un escenario en el que la sociedad considera el problema de la violencia como parte de la vida cotidiana, y que a través de la educación se puede moldear una actitud de participación y responsabilidad en asuntos relacionados con la paz no sólo a nivel local y nacional, sino también en los niveles regional y global (Symonides y Singh, 1996).

Cabe señalar que *cultura de paz* incluye una dimensión ética, principios de solidaridad y el respeto a distintas culturas y valores morales. Por tanto, la educación está en el centro de cualquier estrategia que tenga por objetivo la construcción de una *cultura de paz*.² La discusión académica muestra que el papel de la educación es indispensable para abrir una superficie relacional y abordar los grandes tópicos transversales del mundo global, como son la diversidad cultural, el diálogo intercultural, la cultura de paz, la cohesión social y la formación de una ciudadanía basada en los valores. De modo que la educación internacional puede contribuir a la construcción de una *cultura de paz*, entendida esta como “una nueva forma de cultivar las relaciones entre los seres humanos

² “Es a través de la educación que se puede hacer la más amplia introducción posible hacia los valores, habilidades y conocimiento que formen las bases del respeto por la paz, los derechos humanos y los principios democráticos. [...] La educación no sólo debe reforzar la creencia de que la paz es un valor fundamental de la humanidad y crear una mentalidad no violenta; sino también debe moldear una actitud de participación y responsabilidad en asuntos relacionados con la paz no sólo a nivel local y nacional, sino también en los niveles regional y global” (Symonides y Singh, 1996, p.20 –traducción propia–).

mismos y entre estos y la naturaleza para incrementar las posibilidades de vivir en paz” (Martínez, 2010).

De acuerdo a lo mencionado, en el contexto actual es irrebatible que los países necesitan estrategias de construcción de paz, entendida esta no sólo como la ausencia de violencia, sino como un estado social armónico promovido a través de la integración, la colaboración y la cohesión. En este sentido, las IES pueden contribuir no sólo a establecer nuevos paradigmas y modelos para enseñar, aprender, investigar y producir conocimiento, sino también a construir *espacios de paz*, de modo que la comunidad universitaria se forje en un futuro solidario y favorezca así el desarrollo de una cultura de paz.

2. Estudio de caso: movilidad estudiantil internacional en la Universidad Autónoma de Sinaloa

En los últimos años, la UAS ha logrado posicionarse dentro de los primeros lugares entre las instituciones de educación media superior y superior de México, incrementando incluso su proyección internacional. Para el año 2013, esta universidad cubría más del 74% de la matrícula estatal en educación superior en instituciones públicas, alcanzando al cierre del ciclo escolar 2012-2013 una población de 135 107 alumnos (Guerra, 2013).

Una de las razones por las que se ha seleccionado esta universidad como estudio de caso es por la importancia que le ha dado a la política de internacionalización y el avance que ha tenido en este ámbito. Con la implementación del “Plan de Desarrollo Institucional Visión 2013”, se dio inicio a un proceso de internacionalización de la universidad, siendo algunas de las acciones implementadas la movilidad académica, las estancias de investigación, la firma de convenios y la pertenencia a organizaciones de carácter global o regional.³

³ Con base en datos señalados en el Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017, al cierre del ciclo escolar 2012-2013, la UAS contaba con ciento veintisiete convenios de carácter internacional, pertenecía a quince consorcios y participaba en diversas organizaciones de alcance regional, nacional y global. Como resultado de estas acciones, las

Ahora bien, más allá de hacer un recuento de las estrategias implementadas y la población beneficiada –estudiantes y académicos–, el proyecto de investigación que se está realizando tiene como principal objetivo evaluar el impacto de las estrategias de internacionalización implementadas en la UAS y saber si estas han contribuido a incrementar las ventajas competitivas de los estudiantes egresados y la construcción de *espacios de paz* en el ámbito académico y social en el que se desenvuelven los estudiantes, profesores y personal administrativo.

2.1 Metodología

Para determinar la influencia que el Programa de Movilidad Estudiantil Internacional ha tenido en los estudiantes que participan en él, se aplicó una encuesta que fue enviada mediante correo electrónico a estudiantes de la UAS que participaron en este programa. En total se envió la encuesta a noventa y siete estudiantes o egresados que fueron aceptados para

participar en el Programa de Movilidad Estudiantil Internacional⁴ dentro del periodo de 2012 a 2014 (diecisésis estudiantes del primer semestre del 2014, cincuenta y seis estudiantes del 2013 y veinticinco estudiantes del 2012), obteniendo respuesta de treinta y un estudiantes o egresados.⁵

La encuesta estuvo conformada por ocho componentes, los cuales se definieron con base en las áreas de impacto en relación con la movilidad estudiantil establecidas por el *Residence Abroad Project*. Se agregó también un componente sobre perspectivas internacionales y otro sobre cultura y espacios de paz. Este último se definió con base en la *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz* (1999, resolución A/53/243), así como en los seis principios clave establecidos en el “Manifiesto 2000”, los cuales resumen los valores-objetivos mínimos para crear espacios de paz en los centros docentes (según se señala en la guía breve para elaborar un proyecto integral de “Escuela: Espacio de Paz”). Los componentes y sus respectivas preguntas se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Componentes para medir el impacto de la movilidad estudiantil internacional en los estudiantes que participan en este programa.

COMPONENTES	PREGUNTAS
1. Ámbito académico	<p>A nivel académico, ¿qué beneficios consideras que obtuviste por haber estudiado en el extranjero?</p> <p>¿De dónde obtuviste la información necesaria para realizar tus estudios en el extranjero?</p> <p>¿Tuviste algún problema para que en tu escuela (en la UAS) fueran reconocidos los estudios (las materias) que cursaste en el extranjero?</p>

⁴ Cabe señalar que no todos los estudiantes a quienes se les envió la encuesta realizaron la movilidad. Lo anterior se debe a que al momento de enviar las encuestas no se contaba con una base de datos que incluyera solamente a los alumnos que sí habían realizado la movilidad. Por ello, se envió la encuesta a todos los estudiantes que habían sido aceptados en una universidad extranjera, aun cuando al final decidieron no realizar la movilidad.

⁵ De acuerdo a los estudios de estadística, se considera que una muestra igual o mayor a treinta ($n = 30$) es lo suficientemente alta, siempre y cuando la distribución de la población tenga una forma normal, y en los procesos sociales usualmente se encuentra una distribución normal (Freund y Simon, 1994, p.262).

prácticas de movilidad internacional –tanto estudiantil como docente– se han incrementado de manera permanente. La existencia del verano internacional promovido por la UAS es otro ejemplo de presencia de los estudiantes en centros de investigación de diversos países (Guerra, 2013, p.73).

2. Ámbito personal	<p>Y en lo personal, ¿qué aprendiste de tu estancia en el extranjero? ¿En qué competencias personales pudiste mejorar?</p> <p>En general, ¿cómo calificarías la experiencia que tuviste durante tu periodo de estudios en el extranjero?</p> <p>¿La experiencia de vivir y estudiar en el extranjero te ha enseñado a tomar tus propias decisiones?</p>
3. Ámbito cultural	<p>¿Cuál fue la principal razón por la que decidiste estudiar en el extranjero?</p>
4. Ámbito intercultural	<p>¿Cuál fue la principal razón por la que decidiste estudiar en el país donde hiciste tu estancia?</p>
5. Ámbito lingüístico	<p>¿Tuviste algún problema durante el tiempo que estuviste viviendo en el extranjero?</p> <p>¿Tu estancia en el extranjero te ayudó a mejorar tu habilidad para hablar y entender otro idioma?</p>
6. Ámbito profesional	<p>Después de haber estudiado en el extranjero, ¿incrementó tu motivación para aprender otro idioma?</p> <p>Haber vivido y estudiado en el extranjero, ¿tendrá aportaciones positivas para tu carrera profesional?</p> <p>¿Cuál es tu opinión acerca de la influencia que este intercambio tendrá o puede tener respecto a tu formación como futuro profesionista?</p>
7. Perspectivas internacionales (Hadis, 2005)	<p>¿Tu interés en asuntos internacionales se ha incrementado después de haber estudiado en el extranjero?</p> <p>¿La experiencia de estudiar en el extranjero te ha hecho más abierto a nuevas ideas? En caso de que sí haya influido, ¿de qué manera?</p> <p>¿Tu experiencia en el extranjero influyó en tu forma de interactuar con personas de otras culturas? En caso de que sí haya influido, ¿de qué manera?</p> <p>Después de haber vivido y estudiado en el extranjero, ¿incrementó la probabilidad de que quieras vivir o estudiar en otro país?</p>
8. Cultura de paz:	<p>La educación, el diálogo y la cooperación.</p> <p>El desarrollo económico y social sostenible.</p> <p>El respeto y cumplimiento de los derechos humanos.</p> <p>La igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.</p> <p>La comprensión, la tolerancia y la solidaridad.</p> <p>La participación democrática</p> <p>La libertad de expresión, opinión e información.</p> <p>Paz y seguridad</p>
a) Ámbitos de acción. Cultura de paz	<p>Influencia en su forma de pensar o actuar, respecto a estos temas.</p>
b) Principios que definen la cultura de paz (“Manifiesto 2000”)	<p>Respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios.</p> <p>Rechazar la violencia.</p> <p>Compartir con los demás.</p> <p>Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural.</p> <p>Conservar el planeta.</p> <p>Contribuir al desarrollo de mi comunidad.</p>

Fuente: elaboración propia.

Aunque la investigación sigue en curso, se han encontrado ya algunos resultados que permiten analizar la influencia que tiene la movilidad internacional en diversos ámbitos de la vida estudiantil. Dichos resultados se presentan en los siguientes apartados.

2.2 Estudio de caso: el Programa de Movilidad Estudiantil Internacional de la UAS, y su impacto en los estudiantes

Los programas de movilidad internacional se definen como programas académicos que se desarrollan fuera del país de origen del estudiante (Zielinski, 2007). Diversos autores afirman que una forma de obtener una perspectiva global es participando en programas de movilidad internacional durante la universidad. Actualmente hay muchos programas disponibles para los estudiantes que quieren estudiar en el extranjero. Cada programa es diferente en duración, lugares, situación académica, entre otros factores.⁶

Ahora bien, con la finalidad de conocer el impacto que la experiencia de vivir y estudiar en el extranjero ha tenido en los estudiantes, se llevó a cabo la aplicación de una encuesta a jóvenes que participaron en el programa de movilidad internacional de la UAS. La encuesta cubre en total ocho ámbitos: académico, personal, cultural, intercultural, lingüístico, profesional, perspectivas internacionales y cultura de paz. Enseguida se mencionan algunos de los resultados más relevantes.

⁶ La comunidad estudiantil de la Universidad Autónoma de Sinaloa puede realizar una estancia académica de un semestre hasta un año en cualquier universidad del mundo, a través de los convenios de colaboración que la UAS mantiene con instituciones internacionales o a través de los siguientes consorcios: Consorcio para la Colaboración en la Educación Superior de América del Norte (CONAHEC), Jóvenes de Interambio México-Argentina (JIMA), University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP), Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) y Conferencia de Rectores de las Principales Universidades de Quebec (CREPUQ). Durante los últimos cuatro años, doscientos ochenta y seis estudiantes de la UAS han vivido una experiencia de movilidad internacional, así como ciento quince catedráticos e investigadores (Guerra, 2013).

a) Características demográficas y de movilidad

Los estudiantes encuestados se encuentran en un rango de edad de 21 a 27 años, siendo en su mayoría mujeres (58%). Cuando participaron en el programa de movilidad, la mayoría se encontraba cursando el séptimo semestre (43%).

Las estancias de estudio en el extranjero tuvieron una duración de cuatro a doce meses, en los siguientes países: España, Argentina, Rusia, Chile, Colombia, Corea del Sur, Brasil, Canadá, Francia y Perú. Las principales áreas de estudio cursadas en el extranjero fueron las Ciencias Sociales (48%), seguidas por Ingeniería y Tecnología (28%).

b) Ámbito académico y profesional

Para conocer la influencia en este aspecto, se les preguntó a los estudiantes cuáles beneficios académicos obtuvieron por haber estudiado en el extranjero. Todos los estudiantes reconocieron haber obtenido beneficios para su desarrollo académico. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

- “Puedes demostrar tu capacidad de adaptarte, de salir de tu zona de confort y de trabajar en situaciones diferentes y más difíciles” (estudiante en España).
- “Una forma más amplia de ver el mundo, las características arquitectónicas de otro país, la importancia de la geografía en la arquitectura” (estudiante en Colombia).

De igual forma, la mayoría (81%) respondió estar “muy de acuerdo” en que haber vivido y estudiado en el extranjero tendrá (o ha tenido) aportaciones positivas en su carrera profesional. Algunas de las respuestas fueron:

- “Creo que el haber interactuado con otras mentes que tienen puntos de vista basados en una cultura y experiencias distintas, me favoreció bastante” (estudiante en España).
- “Te ayuda mucho a desenvolverte de una mejor manera en el ámbito profesional, ya que tienes la oportunidad de trabajar con personas de otras culturas y otros métodos” (estudiante en Canadá).

“Ahora veo la ingeniería como algo global, donde todos estamos involucrados, lo que hace que todos podamos aportar algo en diversos proyectos” (estudiante en España).

c) Ámbito personal

Otro resultado positivo que obtienen los jóvenes que estudian en el extranjero es mejorar en su desarrollo personal, manifestado en un incremento en el nivel de madurez y mayor confianza en ellos mismos (Zielinski, 2007). Cuando se les preguntó a los estudiantes qué aprendieron de su estancia en el extranjero, y en qué competencias personales pudieron mejorar, las respuestas fueron muy positivas:

- “La forma de ver las cosas diferentes, culturalmente entender y aprender de otras personas y valorar lo que se tiene y lo que no” (estudiante en Argentina).
- “Aprendí a adaptarme a otro lugar en donde todo es diferente, desde el idioma, obviamente, también el clima, [...] las comidas, la forma de pensar y de comportarse de las personas de allá” (estudiante en Rusia).
- “Aprendí a expresar mejor mis ideas y a interesarme más por la política. Así como darme cuenta de muchas cosas que pasan en otros países y muchas

veces no nos importan” (estudiante en España). “Ser más independiente, responsable, organizada y tolerante. Ahora sé cómo enfrentarme a situaciones diferentes y buscar soluciones más allá de lo común” (estudiante en España).

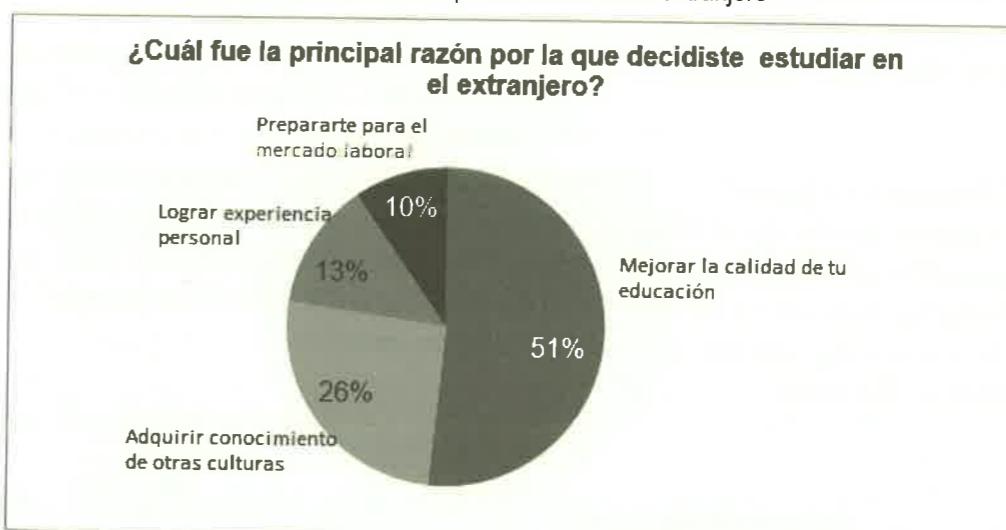
“Considero que he madurado bastante, que he aprendido que todas las personas valemos por el simple hecho de ser humanos, que es importante vivir en un ambiente de respeto, solidaridad, honestidad y responsabilidad, así como [que] muchos de los valores que antes sólo oíamos, hoy los llevo a la práctica” (estudiante en Colombia).

“Mejoré mis relaciones humanas, la forma de tratar a los demás y aprendí a ver que no sólo existimos nosotros, sino que también tenemos que pensar en los demás” (estudiante en España).

d) Ámbito cultural

Respecto a las razones para estudiar en el extranjero, históricamente la razón común es por la oportunidad de mejorar o aprender una segunda lengua (Kitsantas y Meyers, 2001). Sin embargo, en la encuesta realizada se encontró como principal razón “mejorar la calidad de la educación”, con un 51% de las respuestas, mientras que “adquirir conocimientos de otras culturas” fue la segunda razón más mencionada, con un 26%.

Gráfica 1. Razones para estudiar en el extranjero



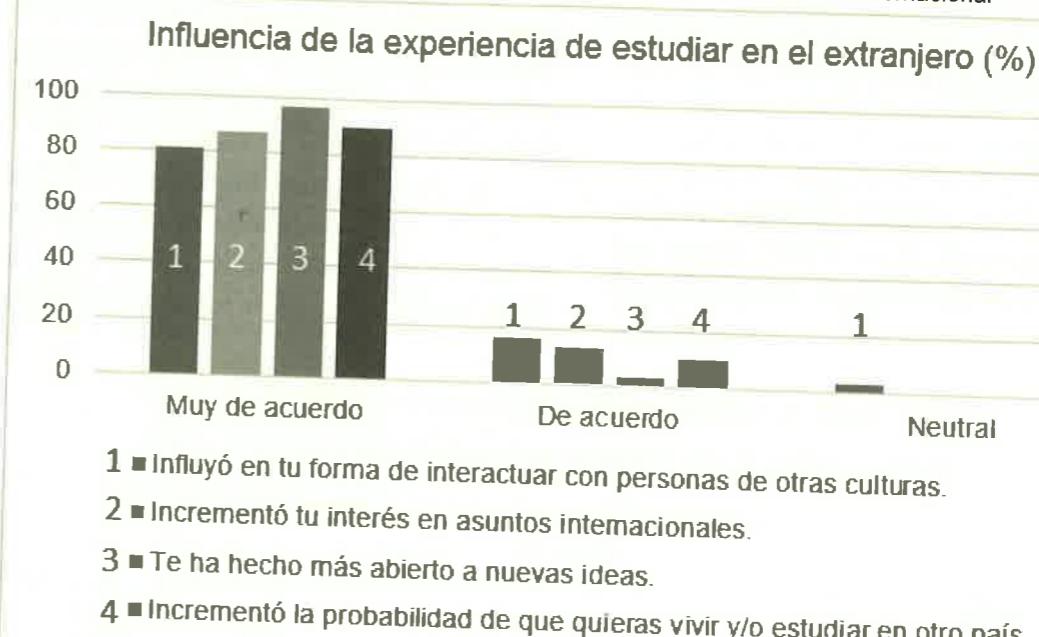
Fuente: elaboración propia con base en encuestas de estudiantes de la UAS que participaron en el programa de movilidad

Por otra parte, cuando se les preguntó ¿cuál fue la principal razón por la que decidiste estudiar en el país donde hiciste tu estancia?, las principales respuestas fueron “conocer ese país y su cultura” (48%) y “la oferta educativa” (39%).

Asimismo, la experiencia internacional tiene también beneficios al fomentar el interés cultural, incluyendo la comprensión del país de origen, el país anfitrión y el mundo en general –importante para el desarrollo de estudiantes con mentalidad global, listos para participar en la economía global (Dolby, 2005; Kitsantas y Meyers, 2001; Talburt y Stewart, 1999, citados por Zielinski, 2007)–. En este sentido, cuando se les preguntó a los estudiantes si la experiencia en el extranjero había influido en su forma de interactuar con personas de otras culturas, 97% respondió positivamente (el resto lo consideró neutral). Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

- “Me he convertido en una persona más abierta a diferentes opiniones, pensamientos, circunstancias, conociendo las culturas de otros países, porque estar en Rusia no sólo significó conocer gente de esa nacionalidad, también estuve interactuando con personas de Alemania, Croacia, Perú, Kazajistán, Francia, etc.” (estudiante en Rusia).
 - “Conocer tantas personas de diferentes países con sus diferentes culturas hace darte cuenta que no hay maneras correctas de hacer las cosas, sino que cada quien las hace diferentes, por lo que no debes hacer juicios acerca de otras personas u otras culturas. Valoras lo que tienes y al mismo tiempo ves cómo salir adelante y ser mejor” (estudiante en España).
 - “Poco a poco se aprende que el trato hacia una persona es diferente; aunque se hablaba el mismo idioma, hay cosas que tienen diferente significado, y eso es algo que hay que aprender” (estudiante en Colombia).
 - “Anteriormente era un poco más complicado establecer temas de diálogo con personas de otros países, pero a partir de esta experiencia fui adquiriendo una perspectiva más global, lo que me permite interactuar e identificarme con personas de otros países” (estudiante en Colombia).
 - “Aprendí que cada país es rico en su cultura, en su idioma, en su forma de pensar, tradiciones y costumbres distintas a las nuestras, que no hay mejor persona en el mundo, humilde y sencilla, como los mexicanos, y poco a poco te acostumbras a formar parte de otros estilos de vida. Creo que hay que ser versátiles y acoplarse a cualquier ambiente; eso me ayudó mucho en mi estancia, tanto en lo personal como en la convivencia con cada persona que me encontraba en el camino” (estudiante en España).
 - “Aprendí a valorar la riqueza natural, gastronómica, cultural y social con que cuenta nuestro país” (estudiante en Chile).
 - “Ahora veo que existen más personas en el mundo con las que podemos interactuar, cambiar ideas y compartir conocimientos, siempre respetándonos mutuamente” (estudiante en España).
 - “Aprendes a convivir con personas con ideologías y costumbres distintas a la tuya, así como también aprendes a tratar a las personas” (estudiante en Chile).
- De igual forma, quienes han estudiado en el extranjero están más interesados en asuntos internacionales, y tienen un mayor interés en la cultura global (Hadis, 2005; Zielinski, 2007). En este sentido, respecto a si el interés en asuntos internacionales se ha incrementado después de haber estudiado en el extranjero, el 87% de los encuestados dijo estar “muy de acuerdo”.

Gráfica 2. Influencia de participar en el programa de movilidad internacional

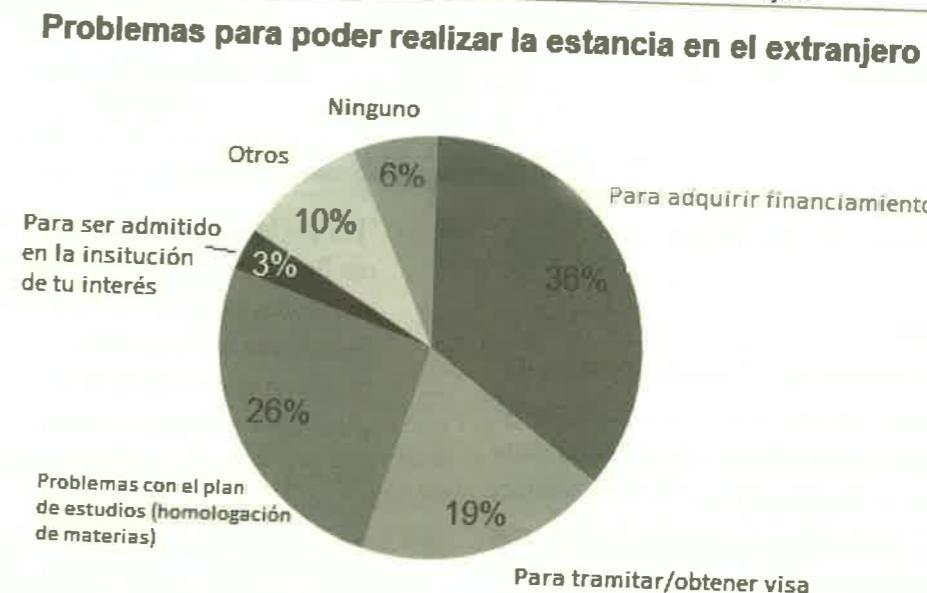


Fuente: elaboración propia con base en encuestas de estudiantes de la UAS que participaron en el programa de movilidad estudiantil.

e) Ámbito intercultural

Respecto a los problemas que algunos estudiantes tuvieron para poder realizar la estancia en el extranjero, el principal fue “para adquirir financiamiento” (36%), y en segundo lugar “tramitar u obtener visa” (19%).

Gráfica 3. Problemas para realizar la estancia en el extranjero



Fuente: elaboración propia con base en encuestas de estudiantes de la UAS que participaron en el programa de movilidad estudiantil.

Por otra parte, se les preguntó si habían tenido algún problema durante el tiempo que estuvieron viviendo en el extranjero. Las respuestas mencionadas estuvieron relacionadas con cuestiones como el cambio de clima, comidas y horarios (15%), aloja-

miento y transporte (12%), y problemas con el idioma (12%); sin embargo, la mayoría respondió que no había tenido ningún problema (49%).

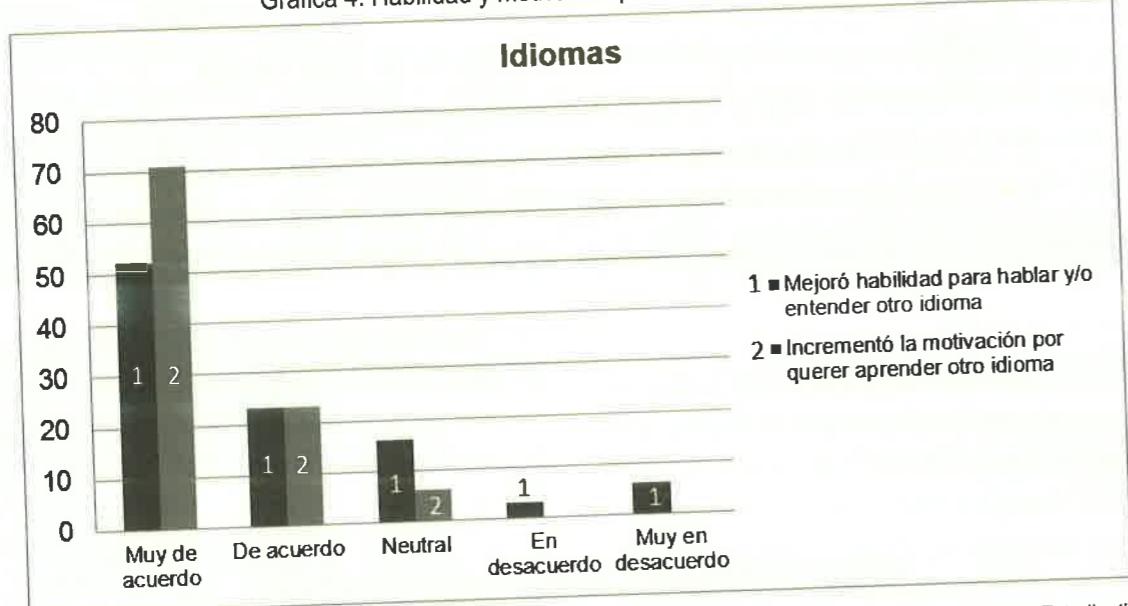
f) Ámbito lingüístico

Otro de los resultados positivos de estudiar en el extranjero es la adquisición de habilidades lingüísticas. En este sentido, a los estudiantes se les preguntó si la estancia en el extranjero los ayudó a mejorar la habi-

lidad para hablar y entender otro idioma, así como si después de haber estudiado en el extranjero, se incrementó su motivación para aprender otro idioma. En ambas preguntas la mayoría respondió positivamente, como se aprecia en la Gráfica 4.

Respecto al ámbito lingüístico, cabe señalar que la mayoría de los estudiantes encuestados realizaron su estancia en países de habla hispana (74%), sin embargo, mencionaron haber tenido la oportunidad de

Gráfica 4. Habilidad y motivación para hablar otro idioma



Fuente: elaboración propia con base en encuestas de estudiantes que participaron en el Programa de Movilidad Estudiantil Internacional de la UAS.

convivir con estudiantes de distintos países (además del país anfitrión), lo que en ocasiones hacía surgir la necesidad de conversar en otro idioma.

g) Espacios de paz

Como se ha mencionado, uno de los objetivos principales de este trabajo es conocer el impacto que participar en programas de movilidad internacional tiene en la construcción de espacios de paz. En este sentido, se les preguntó a los estudiantes si consideraban que la experiencia de haber participado en el programa de movilidad estudiantil genera espacios de paz: un 90%

de los encuestados respondió positivamente. Algunas de las explicaciones fueron las siguientes:

- “Porque la tolerancia que practicas crece y a veces llegas a entender mucho más el porqué de su cultura, historia y su forma de ver el mundo” (estudiante en Argentina).
- “Vivir en el extranjero te hace más responsable y también te obliga a dialogar con tus compañeros y resolver cualquier situación de forma pacífica” (estudiante en Rusia).
- “Muchas veces nos sentimos relativamente seguros en este estado (Sinaloa), pero al viajar a otro país te das cuenta de que te acostumbras

a vivir con inseguridad y se te hacen normales muchas cosas que no deberían (como las camionetas con policías con armas en la calle o los soldados)” (estudiante en España).

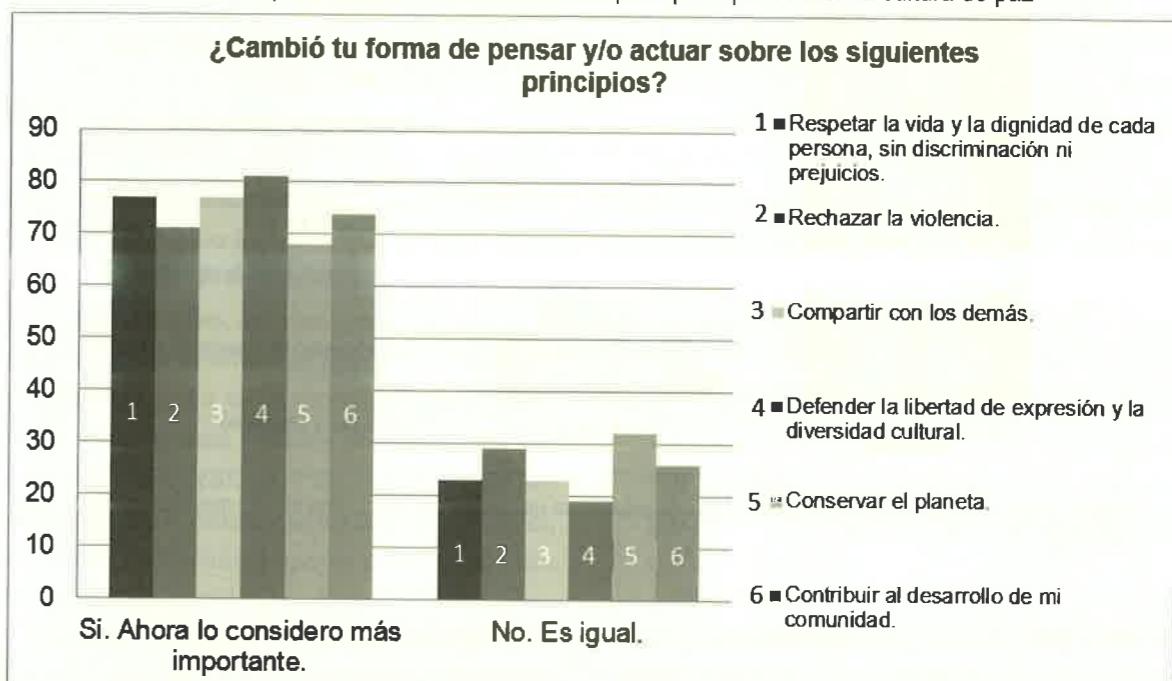
“Porque convives con personas muy diferentes, y aprendes a tolerar, respetar y aprender de esas diferencias” (estudiante en España).

“Es una experiencia en la cual se fundamenta la cooperación y participación en cada momento, por lo cual resulta importante ponerla en prá-

tica en la vida social” (estudiante en Colombia). “Ya que conoces gente de otros países, con otras realidades, puedes envolverte en pláticas muy amenas sobre cómo mejorar algunas cosas, empezando por ti” (estudiante en Chile).

Se les preguntó también si después de haber vivido y estudiado en otro país cambió su forma de pensar o actuar sobre principios relacionados con la cultura de paz, a lo que la mayoría respondió positivamente.⁷

Gráfica 5. Opinión sobre la influencia en los principios que definen la cultura de paz

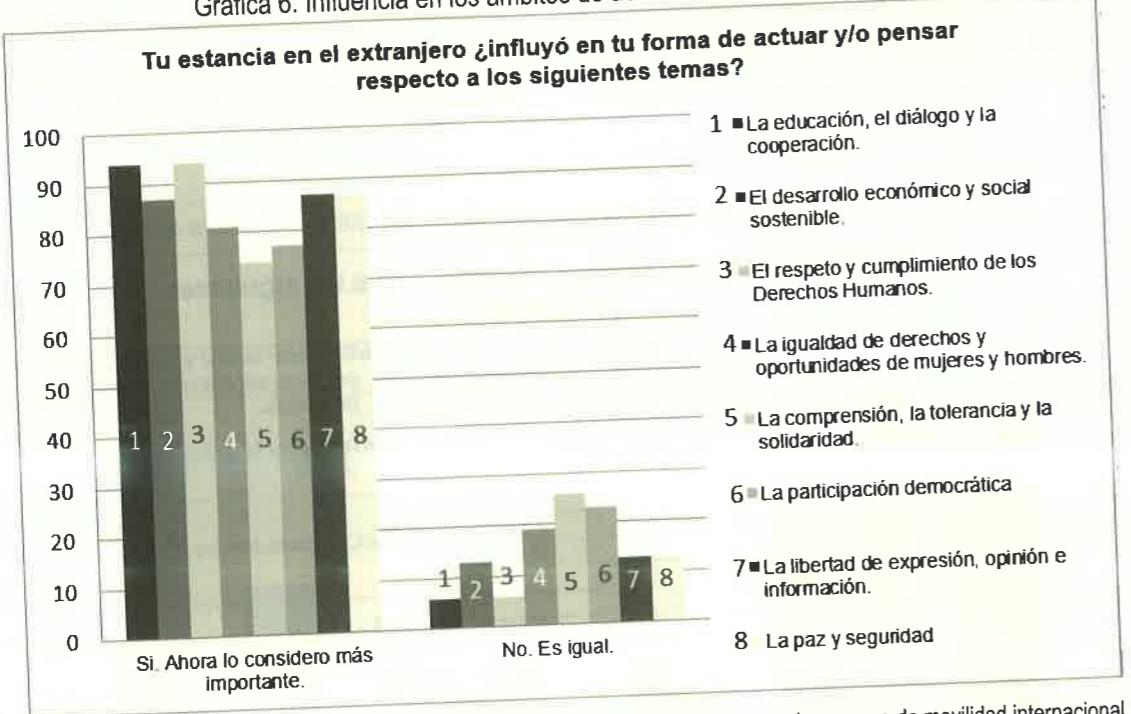


Fuente: elaboración propia con base en encuestas de estudiantes de la UAS que participaron en el programa de movilidad internacional.

⁷ ¿Cuáles son los valores mínimos universalizables que deben orientar la educación para la cultura de paz? El “Manifiesto 2000” contiene los seis principios clave que definen la cultura de paz y que resumen los valores-objetivos mínimos para crear espacios de paz en los centros docentes (Ver: Guía breve para elaborar un proyecto integral de “Escuela: Espacio de Paz”).

Otra pregunta para conocer el efecto de la estancia en el extranjero en la construcción de espacios de paz fue sobre la influencia en su forma de actuar o pensar sobre los ámbitos de acción de la cultura de paz,⁸ los cuales se aprecian en la Gráfica 6:

Gráfica 6. Influencia en los ámbitos de acción de la cultura de paz



Fuente: elaboración propia con base en encuestas de estudiantes que participaron en el programa de movilidad internacional de la UAS.

ternacional. Es un primer acercamiento para conocer el impacto que las estrategias de internacionalización pueden tener, no sólo en ámbitos académicos y personales, sino también en ámbitos que contribuyen a formar ciudadanos que incluyan en su vida diaria acciones que fomenten una cultura de paz.

Conclusiones

Como se mencionó al inicio de este trabajo, en un escenario en el que hay una mayor interacción económica, política, social y cultural entre las naciones, es

⁸ Ámbitos de acción de la cultura de paz, definidos en la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999, resolución A/53/243).

Lo anterior da una idea de la influencia que vivir y estudiar en el extranjero puede tener en la construcción de espacios de paz, aunque sea desde la perspectiva y opinión de los estudiantes que participaron en el programa de movilidad estudiantil incipiente.

un mundo global, sino para que puedan colaborar y contribuir a resolver los problemas globales que caracterizan el mundo actual.

Realizar un estudio empírico sobre estos temas es importante, no sólo para conocer sobre lo que se ha hecho, sino para obtener información que permita mejorar las acciones de internacionalización implementadas, así como diseñar nuevas estrategias para aprovechar el conocimiento y las experiencias obtenidas por estudiantes y académicos que participan o han participado en algunas de las estrategias de internacionalización implementadas. Todo lo anterior enfocado no sólo a mejorar la calidad de la educación de los jóvenes, sino también a que sean capacitados para hacer frente a cuestiones de paz y diversidad, promoviendo la ética profesional y los valores sociales, generando con ello la construcción de una sociedad más justa, equitativa, tolerante y solidaria, pues la educación se encuentra en el centro de todo cambio social.

A pesar de que los resultados mostrados en este trabajo son aún parciales, nos dan una idea general de la influencia que las políticas de internacionalización de la educación, como es la movilidad estudiantil, pueden tener en diversos ámbitos de los estudiantes, lo cual es una razón para que se continúen implementando este tipo de estrategias en las universidades, y de esta manera fomentar y apoyar a los estudiantes para que participen en este tipo de programas, y puedan así aprender la cultura de otros países, funcionar en un medio multicultural, convertirse en personas internacionales y adoptar y promover una cultura de paz, no sólo al interior de la escuela, sino en todos los ámbitos de su vida diaria, de modo que puedan ser verdaderos artífices de la transformación social.

Referencias

- Aguilar Hernández, E. E. (2014). Implementación de la cultura de paz como lo establece la UNESCO dentro de México: un acercamiento de 2006 a 2012. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 6(10). Recuperado de <http://www.contextualizaciones-latinoamericanas.com.mx/>

Colín, M. (2001). La cooperación académica y científica como dimensión de la política exterior. *Política y Cultura*, (15), 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701503>.

Corrales, V. A. (2009). *Plan de Desarrollo Institucional Visión 2013*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

— (2012). *Tercer Informe 2011-2012*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Fernández Herrería, A. (2000). La educación para la paz en la universidad. En F. J. Rodríguez Alcázar (Ed.), *Cultivar la Paz: perspectivas desde la Universidad de Granada* (pp.113-124). España: Colección Eirene, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~eirene/publicaciones/item14/eirene14cap4.pdf>.

Gacel-Ávila, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 29(115). Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revista/115>

— (2005a). Internacionalización de la educación superior en México. En H. de Wit, J. Gacel-Ávila, I. C. Jaramillo, y J. Knight (Ed.), *Educación Superior en América Latina: la dimensión internacional* (pp.245-288). Bogotá, Colombia: Banco Mundial y Mayor Ediciones.

— (2005b). La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México. *Cuaderno de Investigación en la Educación*, (20). Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/19/pdfcuaderno19/c19art6.pdf>.

García Palma, J. J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Ibero Americana de Educación*, (61). Recuperado de <http://www.rieoi.org>.

Guerra Liera, J. E. (2013). *Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Hadis, B. F. (2005). Why are they better students when they come back? Determinants of academic focusing gains in the study abroad experience.

Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, XI, 57-70.

Martínez, V. (2010). *Cómo pensar la paz: una perspectiva desde la filosofía para hacer las paces*. España: Fundación Seminario de Investigación para la Paz. Recuperado de http://www.ual.es/~nperdu/Pasos_hacia_una_cultura_de_paz.htm#_edn2

Meschoulam, M. (2011). *Desmenuzando la paz para este país*. Recuperado de <http://mauriciomeschoulam.tumblr.com/post/7611784679/desmenuzando-la-paz-para-este-pais>.

PLATANI (2012). *Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México*. Recuperado de www.platlanimexico.org

Symonides, J., y Singh, K. (1996). Constructing a culture of peace: challenges and Perspectives—an introductory note. En UNESCO (Ed.), *From a culture of violence to a culture of peace* (pp.9-30). Le

Kremlin-Bicêtre, Francia: Presses Universitaires de France, Vendôme.

UNESCO (1999). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.

Williams, T. (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. Recuperado de <http://www.frontiersjournal.com/documents/frontiersxviii-fall09-twiliams.pdf>.

Zielinski, B. A. (2007). *Study Abroad Length of Program Influence on Cross-Cultural Adaptability*. Recuperado de <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04302007-05204/unrestricted/ZielinskiThesis.pdf>

Redacción universitaria: el caso de la elaboración de tesis en lengua extranjera

The writing at university level: The case of the writing of thesis in a foreign language

MARÍA EUGENIA OLIVOS PÉREZ¹

STÉPHANIE VOISIN²

MA. DEL ROCÍO VÉLEZ TENORIO³

Resumen

Este trabajo aborda algunas de las cuestiones de redacción en la licenciatura en la Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera. Se presentan, en primer lugar, algunas características particulares de la redacción universitaria para orientar después la atención a la redacción de tesis, en general, y en el área de la didáctica. Se esbozan los requerimientos en la conformación de la tesis al interior de la licenciatura en la enseñanza de lenguas, y se contrastan dos perspectivas sobre el mismo objeto: las dificultades desde el punto de vista de los estudiantes y desde el punto de vista de los profesores. La identificación de estos problemas lleva a la reflexión de las necesidades redaccionales durante la formación de los estudiantes, con el fin de mejorar su paso al campo laboral.

Palabras clave: tesis, redacción universitaria, problemas redaccionales, metodología de la investigación.

¹ Profesora en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Puebla. Miembro del Cuerpo Académico "Interacciones en el Aula". E-mail: olivos1maria@gmail.com

² Profesora en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Puebla. Miembro del Cuerpo Académico "Interacciones en el Aula". E-mail: stephanievoisin2002@yahoo.fr

³ Profesora en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Puebla. Miembro del Cuerpo Académico de "Docencia". E-mail: canelavelez@hotmail.com

Abstract

This paper addresses some writing problems that are faced at the bachelor of French teaching as a foreign language. First some particular characteristics of university students' writing skills are presented, then the attention is focused on thesis writing in general and on the area of didactics. The requirements of outlining a thesis in the bachelor degree of teaching languages are shown, and two perspectives are contrasted on the same object: from the point of view of the students and from the point of view of the teachers. The identification of these problems leads to the reflection of training the students on the process of writing in order to improve their skills when they enter the workforce.

Keywords: thesis, composition, problems in composition, research methodology.

La redacción universitaria: redacción para la formación

Es bien sabido que los escritos universitarios, por su condición de ser gestados en el seno de una institución educativa, se aparentan en lo general a cualquier escrito escolar, ya que su función principal es la obtención de una nota. A pesar de que en ciertas ocasiones se aproximan a los escritos profesionales (su motivación, sobre todo en los últimos cursos de la carrera, puede ser abordar problemas cuya solución responda a necesidades sociales verdaderas), los escritos universitarios *per se* revisten algunas características propias.

Russell (2012) los caracteriza como individuales, efímeros en la medida en que no son retomados para investigaciones relacionadas (rara vez generan citas en otros trabajos), y señala que la mayoría de ellos se basa en la "simulación", pues su objetivo es, sobre todo, la práctica de una disciplina y la aprobación de la asignatura, y no así incidir en la realidad. Finalmente, este autor hace notar que gran parte de los escritos universitarios tiene un destinatario único: el profesor, lector solitario de la producción de los estudiantes, único censor del trabajo realizado.

El desarrollo de la escritura académica y la adquisición de un registro científico son procesos considerados inherentes a la formación profesional en cualquier área del conocimiento. Sin embargo, la práctica de este tipo de escritura y el uso de dicho registro no se desarrollan lo suficiente a lo largo de la formación universitaria, lo cual provoca que el término de algunas de las materias profesionalizantes no se dé oficialmente por inestabilidad del saber correspondiente a estos dos dominios del conocimiento: los reportes de prácticas y de experiencias profesionales no cubren los requisitos establecidos por la institución.

Dentro de la gama de escritos universitarios, algunos cobran mayor importancia que otros, por ejemplo, el reporte de servicio social, reporte de práctica profesional y la redacción de tesis.

La redacción de tesis como escritura universitaria

La elaboración y, en su caso, defensa de un trabajo de investigación denominado "tesis" es, normalmente, la última etapa en la formación profesional. Este trabajo de investigación recepcional se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa sobre un tema en particular. Su objetivo es la comprobación de un planteamiento o la solución a un problema, a través de la investigación (bibliográfica o de campo) metódica y exhaustiva, a la que se le añade la reflexión sobre el tópico específico de la disciplina. Además de exponer el estado actual del estudio de un tema, utiliza la información para comprobar la línea central de la reflexión: ideas y hallazgos nuevos en el terreno profesional de la especialidad del autor (graduando).

Generalmente, la tesis es el trabajo académico escrito que permite demostrar que el sustentante amerita el grado al cual aspira: licenciatura, maestría o doctorado (Sabino, 1994, p.15). Por su evaluación por un grupo de sinodales, el trabajo de investigación implica que se reconoce como un aporte científico significativo (Borsinger de Montemayor, Bosio, Castro de Castillo, Cubo de Severino, Duo de Brottier, Ejarque, Gazali, Lacon de De Lucia, Müller de Russo, Presto-

ni de Bellora, Puiatti de Gómez, Sacerdote, Tamola de Spiegel, Vega, y Zani 2007, p.268), legitimado y reconocido como un producto del saber y respaldado por una institución que lo acredita como tal.

La elaboración de trabajos de investigación, en general, demanda la puesta en marcha de conocimientos lingüísticos, profesionales, estructuras cognitivas y metodologías de investigación, lo que, se supone, permite al autor volverse más competente en el desarrollo profesional (Lieberman, 1996). De esta forma, el desarrollo de la experiencia de la redacción de tesis permite validar la adquisición de la experiencia profesional, ya que es necesaria la aplicación de metodologías específicas de las ciencias sociales (propias del caso que nos ocupa), la reflexión de los temas y las reconstrucciones cognitivas.

La elaboración de una tesis es un trabajo complejo que pone en marcha diferentes tipos de saberes, que van desde los científicos hasta los metodológicos, además de competencias lingüísticas específicas que la hacen un trabajo de investigación. De acuerdo a Pérez y Pérez (2011), la elaboración de la tesis implica el dominio de competencias fundamentales de igual importancia que las investigativas y de conocimiento: las lingüísticas, entre las cuales cita la competencia comunicativa y la competencia discursiva. Como podemos observar, en la elaboración de la tesis se ponen en juego diferentes aplicaciones del conocimiento y, por otro lado, su elaboración contribuye, en principio, a la resolución de problemas reales que permitan el mejoramiento de la sociedad.

La redacción de tesis en didáctica

A pesar de que la docencia de las lenguas es una disciplina antigua, la exigencia de la presentación de un trabajo de investigación en el área es bastante reciente. Apareció en la formación inicial de los maestros de francés apenas en 1991, con la creación de los institutos universitarios de formación de profesores (IUFM) en Francia; en Bélgica, apareció en 1995, con la creación de Escuelas de Altos Estudios. Sin embargo, su práctica es más antigua en otros países (Gran Bretaña,

por ejemplo), y en otros dominios relacionados con la docencia, tales como educación, antropología, sociología, psicología, etc. (Crinon y Guigue, 2006, p.117).

Por la naturaleza del objeto de estudio, la mayor parte de los trabajos realizados en esta área del conocimiento tiene dos vertientes que han sido señaladas por Hofstetter y Schneuwly (2009, pp.17-18): el saber *a enseñar*, que es el objeto de trabajo de los formadores de formadores, y el saber *para enseñar*, que se refiere a las herramientas de trabajo del profesor.

Por su parte, Scheepers (2014) menciona una caracterización de los trabajos de formadores de docentes, entre los que distingue: saberes científicos (producidos por investigadores), saberes curriculares (difundidos por los formadores de formadores), saberes decretales (enunciados en textos legislativos) y saberes experienciales (formulados en el contexto del trabajo dentro del aula). Al interior de los saberes de tipo científico, coexisten saberes disciplinarios (el saber a enseñar, los objetos de enseñanza), didácticos (relativos a la enseñanza de la disciplina) y pedagógicos (saberes transversales relacionados con la enseñanza).

La redacción de tesis en didáctica en lengua extranjera

En el caso de la licenciatura en la Enseñanza del Francés, la elaboración de la tesis es la concreción del saber adquirido a lo largo de la carrera, y su redacción se desarrolla a lo largo de los siguientes cursos, incluidos en el área denominada *investigación: Metodología de Investigación, Seminario de Investigación I y Seminario de Investigación II*, mismos que se abordan en los últimos tres cuatrimestres de formación. De las cuarenta y tres materias que cursa el aspirante a profesor de francés, sólo estas materias están orientadas a esta área.

El desarrollo metodológico de una tesis para otorgar el título de licenciado es una tarea que enfrentan hasta ese momento los estudiantes, carentes de un entrenamiento previo en investigaciones críticas y reflexivas que les faciliten la tarea de la redacción del trabajo de terminación.

Por otra parte, las materias que están destinadas al manejo de las competencias discursivas son Redacción Académica (ubicada en el primer semestre de la formación), Pragmática y Análisis del Discurso; sin embargo, estas dos últimas están orientadas a la enseñanza de la lengua extranjera más que a las competencias discursivas *per se*.

Para estandarizar el contenido de las tesis al interior de la licenciatura, la Academia de Francés, a solicitud de sus miembros pertenecientes a la Academia de Investigación, aprobó una rúbrica que homogeneiza la estructura del trabajo y que se muestra a continuación:

- *Introducción* (no se considera como capítulo del trabajo). Contiene:
 - a) Propósito de la tesis (objetivos).
 - b) Importancia y delimitación del tema.
 - c) Contexto de la investigación: lugar y área de investigación.
 - d) Preguntas de investigación.
 - *Capítulo I: revisión de información*.
 - a) Marco referencial: contexto histórico, contexto teórico y/o cuadro contextual.
 - *Capítulo II: metodología*.
 - a) Elección de la metodología.
 - b) Elección de la muestra (información sobre los temas, objetos y participantes).
 - c) Instrumentos.
 - d) Descripción del proceso de recolección de información.
 - *Capítulo III: análisis e interpretación*.
 - a) Análisis e interpretación de los resultados.
 - *Conclusiones* (no es considerado capítulo).
 - a) Conclusiones de la investigación.
 - b) Limitaciones.
 - c) Posibles vías de desarrollo del mismo trabajo.
- Requisitos redaccionales:
- a) Nivel b2.
 - b) Contenido: coherencia, cohesión.
 - c) Manejo correcto de citas.
- Las capacidades redaccionales corresponden al perfil de egreso de la carrera, a saber: "el egresado

será un docente altamente competente. Tendrá conocimiento de las culturas anglófonas o francófonas. Manejará la lengua inglesa o francesa a un nivel académico b2, según el marco común europeo. Estará también capacitado para continuar estudios que fortalezcan su desarrollo personal y profesional" (Universidad Autónoma de Puebla, 2009, p.31). Estar capacitado para continuar estudios depende, en muchas ocasiones, del manejo del registro de escritura universitaria y profesional.

Dificultades en la elaboración de tesis en la licenciatura en la Enseñanza del Francés

Como dificultad principal en la construcción del trabajo, se identifica el uso de un código lingüístico diferente al código materno, es decir, la tesis debe ser redactada en la lengua extranjera (francés); además, debe respetar el formato de organización específico, y, en la mayoría de los casos, debe ser la prueba de la transposición de un saber científico a un saber susceptible de ser enseñado, respetando, por supuesto, los parámetros de un trabajo de investigación. Dicho en otras palabras, la demostración del saber *hacer* y saber *ser* en una lengua que no es la materna pone sobre la marcha una serie de problemas que diversifican la atención del estudiante, que se encontrará disperso entre estos dominios y su objeto de estudio. Por otra parte, a diferencia de la redacción de otras tesis de didáctica o de enseñanza de lengua extranjera realizadas en contexto endolingüe, la tesis en la licenciatura se redacta en un contexto exolingüe, lo que dificulta el desarrollo del trabajo, como se verá más adelante, en cuestiones como el acceso a las fuentes de información.

Finalmente, los estudiantes también se enfrentan al abandono de expectativas iniciales respecto al papel que juega el director de tesis, ya que suponen realizará una serie de tareas que no se ven satisfechas, lo cual les provoca desmotivación. La sensación de desamparo que experimentan los lleva en ocasiones a querer abandonar o posponer la redacción de la tesis, acarreando esta decisión el bajo índice de titulación

de la licenciatura y provocando los problemas de legitimidad de la misma facultad que ya se han planteado en diversas ocasiones.

La actitud del docente director de investigación es la síntesis de las observaciones hechas en este apartado, ya que el docente se enfrenta a un arduo trabajo de corrección lingüística y de contenido, lo que ralentiza las revisiones y, en consecuencia, el desarrollo de las investigaciones. En ocasiones, el docente se encuentra frente al dilema de asumir gran parte del trabajo redaccional, alentar un trabajo con deficiencias o confrontar al alumno respecto a la necesidad de mejorar el uso del código de la lengua extranjera y del registro académico, y de esta forma desmotivarlo y obstaculizar aún más la obtención del grado.

Frente al panorama anterior, se hizo una revisión somera de las dificultades que enfrentan los estudiantes de la licenciatura en la Enseñanza del Francés en cuanto a la elaboración de tesis, esto por medio de una encuesta aplicada a veinte estudiantes de los Seminarios de Investigación I y II en el año 2014, y a los profesores que imparten las materias de investigación. Los resultados de la encuesta arrojaron luz sobre algunos desafíos enfrentados; sin embargo, en este documento presentamos los resultados del análisis de las respuestas a las preguntas de carácter abierto: *¿Cuál es la mayor dificultad enfrentada en el proceso de elaboración de tesis? ¿Existen coincidencias que permitan identificar algunas categorías comunes a las problemáticas enfrentadas por los informantes? ¿Existen convergencias en cuanto a la perspectiva de los profesores y los alumnos? ¿Cuáles son las estrategias de remediación posibles?*

Resultados de la investigación

Dos problemas fueron mencionados en el 85% de las respuestas de los informantes alumnos: los problemas de literacidad y metodológicos (acceso a fuentes de información). Por su parte, 75% de los profesores señaló además de estos problemas, otros de carácter actitudinal que serán desarrollados más adelante.

Los problemas de literacidad

La literacidad es definida por Privat (2007) como "el conjunto de praxis y representaciones relacionadas con la escritura, desde sus condiciones materiales de realización efectiva hasta los objetos intelectuales de su producción y las habilidades cognitivas y culturales de su recepción" (p.10). La literacidad se refiere básicamente al uso de la escritura, a su recepción y su producción en un momento histórico y un contexto determinados. La literacidad universitaria comprende aquellos procesos de formación de un lenguaje académico que demuestre la adquisición de un saber científico y la aplicación de instrumentos del mismo orden.

En el caso que nos ocupa, la literacidad es más compleja, pues no sólo se refiere a una literacidad universitaria, sino a una *literacidad universitaria en lengua extranjera*. El manejo de esta es aún inestable al momento de iniciar la tesis, y la aprehensión crece por la conciencia de que esta será objeto de una evaluación final que permitirá o denegará la obtención del grado.

En la encuesta realizada a los alumnos se señaló que la representación de la escritura en ese estadio de la formación tiene clara la diferencia entre el registro escrito y el registro oral, además, tiene claro el lenguaje didáctico; sin embargo, los estudiantes tienen dificultades para reproducirla en lenguaje científico o de especialización. Entre los obstáculos en el dominio de la literacidad están la *paráfrasis*, la *cohesión* y la *coherencia*.

Por su parte, los profesores señalaron en esta área problemas de contenido orientados sobre todo a la reflexión, la crítica y al análisis, sin dejar de lado el manejo del código. La actitud del estudiante, sin ser un problema de literacidad, como lo mencionamos anteriormente, también fue considerada como fundamental.

Problemas desde la perspectiva de los estudiantes

Paráfrasis

Como es sabido, en trabajos de investigación la copia está prohibida, lo cual demanda del estudiante capacidades de paráfrasis. Los estudiantes señalan

como obstáculo el dialogismo sin recurrir al plagio. En el corpus 3, el informante señala que su dificultad principal es "El no copiar lo que el autor dice, se me hace un poquito... de tener cuidado de no copiar lo que... y exactamente decir lo mismo es, es un poquito complicado para mí"; en el corpus 4, el estudiante menciona: "decir con mis palabras... es difícil". Esta práctica es identificada por el profesor, quien conoce el nivel de lengua de los estudiantes y percibe el plagio de forma inmediata. En el corpus 1, el alumno menciona como su principal dificultad: "la lectura y la redacción, porque a veces al profesor no le gusta tu forma de redactar y te está corrige y corrige, la redacción que consideras apropiada no le parece al profesor, entonces tienes que estar repitiendo". En este fragmento, además de las dificultades redaccionales, se puede observar la percepción del estudiante de la tesis como un trabajo universitario más. El trabajo no es concebido para ser leído por una comunidad, sino destinado a un solo lector: "al profesor no le gusta tu forma de redactar", "no le parece al profesor", con lo que se reduce desde el inicio el alcance del trabajo. Si bien es cierto que el profesor es su censor primario, el reconocimiento de la existencia de otros lectores potenciales debería ser la brújula que oriente las habilidades escriturales de los estudiantes, y no la censura de un solo individuo. Cabe señalar que el trabajo de tesis es leído y comentado por dos sinodales más que tienen la facultad de hacer observaciones, sugerencias y comentarios a los trabajos de investigación, antes de autorizar la impresión del trabajo.

Cohesión y coherencia

Otro problema relacionado con la literacidad es la organización del trabajo tanto en la forma como en el sentido: "yo creo que el armar secuencialmente, ¿no? Al momento de la tesis, como tengo las ideas así muy revueltas, como que me voy del fin al principio y viceversa, entonces eso ha sido lo difícil: hacer algo secuencial", dice el informante 6; "el orden, ordenar todo, porque pues tiene uno que ordenar las ideas, esto va al prin-

cipio, esto va al final, esto va en medio", señala el informante 7. Estos comentarios denuncian un problema de ordenación lógica de los contenidos, así como del manejo de conectores que permitan dar coherencia a los textos, habilidad exigida en el dominio de la lengua.

Un comentario atrajo particularmente nuestra atención, pues, a pesar de existir una rúbrica que permite la estructuración homogénea del contenido de las tesis, el informante 3 afirmó no percibirlo en trabajos consultados: "El esquema, porque existen muchos tipos de tesis, de repente tienen unos puntos y otras tesis no los tienen. Eso se me hace muy difícil porque no hay un estándar fijo". Esto se traduce como una falta de reconocimiento de la estructura, a pesar de la existencia de un instrumento hecho *ex profeso* para la elaboración del trabajo, y, por tanto, como problemas en el reconocimiento de los rasgos de diferenciación de cada capítulo de la investigación.

Las fuentes de consulta

Un segundo punto citado tiene relación con las fuentes de consulta, aunque algunos estudiantes no lo identifican directamente: "hay pocos artículos, eso viene siendo lo complicado, porque me ha costado trabajo encontrar artículos, que apoyen lo que estoy diciendo" (informante 5); "¡La teoría! todo eso es, sí, como, sí, muy.... pues difícil hasta cierto punto" (informante 8); "la literatura, sí, encontrar literatura sobre mi tema es lo más difícil" (informante 9). Estos argumentos se refieren a cuestiones metodológicas, ya que, por ejemplo, gracias al internet se puede tener acceso a innumerables revistas especializadas. Uno de los sitios que se recomienda a los estudiantes para hacer búsqueda bibliográfica es www.revues.org, sitio en el que se encuentran en libre acceso, y con números integrales, revistas especializadas tanto en cuestiones de educación como en didáctica y en didáctica de lenguas, así como de otras disciplinas de ciencias humanas, por lo que los comentarios de los estudiantes (aquí sólo consignamos algunos para muestra), resultan sorprendentes. Más que búsqueda

bibliográfica, el problema de los estudiantes recae en el manejo del código de especialidad utilizado en las publicaciones, lo cual pone de manifiesto la necesidad de ponerlos en contacto, en cursos de la etapa básica, con este tipo de lenguaje para facilitarles la tarea durante la elaboración de la tesis.

Problemas desde la perspectiva de los profesores Literacidad

Uno de nuestros informantes profesores, identificado como informante 5, resume lo que constituye el problema de redacción de tesis en diferentes niveles de realización:

Lo que yo he notado es que adquieren el nivel para un B1/B2: se comunican, entienden audios, reportajes, pueden contestar un examen, están automatizados para ciertas competencias, pero ya la disertación, por ejemplo, que es una competencia argumentativa más avanzada, les cuesta mucho trabajo. Esto es en el proceso cognitivo, la reflexión, el análisis, la crítica, eso es lo que les cuesta trabajo. En lengua materna les cuesta trabajo y se refleja también en la lengua extranjera, la estructura de las ideas, la coherencia, la cohesión, elementos, tanto de redacción académica como de lenguaje, no hay una maduración.

En primer lugar, existe el nivel de lengua adquirido en cuanto a producción escrita, que se acerca, por la descripción del informante, más al B1 que al B2; este es definido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como la capacidad de "comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de interés personal" (Instituto Cervantes, 2002, p.26), registro que no encuadra con el nivel de literacidad universitaria requerida para un trabajo de tesis. En cuanto a la comprensión de textos, se conserva el mismo nivel de B1: "comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si

tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio" (Instituto Cervantes, 2002, p.26). Sin embargo, el mismo documento nos señala que es hasta el nivel C1 donde se consideran las habilidades redaccionales necesarias para la redacción de una tesis de licenciatura, a saber:

[...] expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir escritos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto (Instituto Cervantes, 2002, p.26).

Todo esto porque estas habilidades dependen en gran medida, como lo señala el informante 3, de procesos cognitivos que implican la reflexión, el análisis y la crítica.

Por otro lado, las debilidades presentadas en el manejo de la lengua materna se ven reflejadas en el dominio de la lengua extranjera: a ambos les falta maduración. Esta última afirmación se encuentra en el corpus 9:

[...] la falta de experiencia es una, un obstáculo para saber qué es lo que pueden hacer y qué no pueden hacer. A veces son muy ambiciosos, a veces creen que tienen que tener un producto terminado y, bueno, no es el caso, pero creo que es la falta de conocimiento de qué es lo que pueden hacer y qué no pueden hacer.

Y en el informante 5:

El alumno no tiene la costumbre de problematizar, el problema no es tanto... si la tesis queremos que sea un medio para movilizar los conocimientos que el alumno tiene, debemos desde el inicio, acostumbrarlo a problematizar, a buscar soluciones, a escribir, no solamente a copiar cosas, a interrogar las cosas, etc.

Podemos considerar que la información anterior es producto de fallas al interior del currículum formal. Dice el informante 6:

Sí, hace falta, no digo talleres, pero a lo mejor materias que estén ya más enfocadas al trabajo de investigación, pero mucho a la elaboración de textos, a resúmenes, a ensayos, que sea más práctico, porque ahorita ya en todos lados también te piden hacer publicaciones, artículos, entonces si no sabes, no dominas la lengua escrita, en eso, pues cuesta mucho trabajo para todos (informante 6).

Pero también en el currículum real: "se necesita trabajar la investigación desde los primeros cuatrimestres y es algo que no se ha logrado", en palabras del informante 2.

Actitudinales

Otro aspecto importante señalado por los informantes es la actitud frente al trabajo, tanto de los mismos docentes como de los estudiantes. Dice el informante 3:

[...] siento que nosotros desde como profesores, [debemos trabajar] el verlos como eso, como investigadores, los vemos como simples estudiantes y nos limitamos a darles lo mínimo, y les exigimos lo mínimo, entonces, esa limitante, pues hace que no tengan las competencias básicas, ¿no?, para la investigación, desde cómo, por ejemplo, no tienen ni la curiosidad, no saben cómo buscar un tema de investigación, no saben cómo buscar información, no se plantean preguntas, no los hacemos pensar y reflexionar.

Y el informante 2:

Se les podría apoyar dejándoles más tarea, pero es un problema porque es un fenómeno global, y los muchachos ya no quieren hacer tarea, se quitan de trabajo ellos mismos y nos quitan de trabajo a nosotros, incluso, porque ya no tenemos que calificar,

aunque se los deje uno como tarea, no la hacen, sólo uno entre veinte personas (informante 2).

La formación de los estudiantes *express* ha acarreado que los espacios de práctica y de la formación (pasamos de cinco años de formación universitaria a 3.5 años desde el 2009) hayan reducido los tiempos de adquisición de saberes y de práctica de los mismos. Ante esta urgencia de producir profesionales en el menor tiempo posible, se han descuidado aspectos fundamentales para la formación universitaria, creando un bloqueo en la última etapa de la formación: la elaboración de la tesis profesional.

Conclusiones

En este trabajo se han presentado, de manera general, algunos aspectos de un estudio respecto a la elaboración de tesis de los alumnos de la licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Se trata de un fenómeno complejo en el que participan diferentes competencias y saberes, tanto de la lengua extranjera como de la lengua materna. La elaboración de tesis es la muestra de la transposición de los saberes adquiridos durante la formación universitaria, ya que los ejes que cruzan esta tarea son de orden tanto lingüístico, de saber erudito y de investigación, como actitudinal.

Dado que se trata del trabajo que permite el ingreso del sustentante en el campo laboral de manera legítima, debe mostrar su capacidad de reflexión y su capacidad de resolver problemas, y contar con las características de transición entre una etapa y otra. Por otra parte, y de manera institucional, es necesario el reconocimiento social que depende en gran medida del cumplimiento de metas en las que los índices juegan un papel determinante. Los índices de titulación son considerados fundamentales en los procesos de evaluación y acreditación institucional, por lo que es necesaria la reflexión y la participación de los involucrados, docentes, alumnos e institución, para mejorarlo.

En respuesta a las preguntas planteadas al inicio del presente trabajo de investigación, cabe resaltar,

a partir análisis de los cuestionarios aplicados tanto a los estudiantes como a los docentes, que existe una convergencia de perspectivas, por parte de los actores del proceso educativo encuestados, sobre el trabajo de investigación concretado en la tesis. Dicha convergencia es que la elaboración y redacción del trabajo recepcional de licenciatura sufre de muchas carencias que abarcan aspectos relacionados con los saberes, el saber hacer e incluso el saber ser.

No cabe duda que la competencia discursiva en lengua extranjera de los estudiantes es insuficiente para llevar a cabo de manera satisfactoria el trabajo de diseño y redacción de un escrito que obedezca a normas de redacción específicas relacionadas con el mismo formato de la tesis, así como al carácter especializado del contenido desarrollado.

Por otra parte, resalta la dificultad experimentada por los alumnos en el manejo de los procesos cognitivos generales aplicados a la investigación, desde la problematización de su tema de investigación hasta el análisis de la información recabada, pasando por la búsqueda de la información pertinente y su reformulación.

Por último, la vertiente actitudinal es un aspecto por reforzar, ya que nuestros estudiantes no asumen un papel activo en la investigación, siendo muy dependientes de su director de tesis o de los docentes que imparten las materias del área de investigación. Los alumnos no ven su trabajo de tesis como un producto final que refleje su dominio de los conocimientos y competencias, tanto profesionales como lingüísticas, que han adquirido a lo largo de la carrera.

Sin embargo, las debilidades identificadas son superables, siempre y cuando se comprometa toda la comunidad universitaria a trabajar de manera colaborativa para que el estudiante se vuelva un ser proactivo, capaz de reflexionar y actuar para buscar una solución a los problemas educativos que se presenten en su quehacer profesional. En cuanto a la insuficiencia de su desarrollo lingüístico en la lengua extranjera, es necesario reforzar el manejo de dicho idioma, así como sensibilizar al alumno de manera más temprana

respecto el uso del código de especialidad que tendrá que manejar tanto en su investigación como en su labor docente. Lo anterior requiere que, previamente, se trabaje el dominio de las competencias discursivas del estudiante en su propio idioma, así como sus estrategias cognitivas aplicadas a la comprensión y redacción de textos académicos. Por ende, y como se mencionó anteriormente, es menester modificar el currículum, iniciando la práctica investigativa desde el inicio de la licenciatura y de manera transversal, con el fin de que cada materia que el alumno tome pueda reforzar sus capacidades críticas y reflexivas y lo apoye a tomar las decisiones idóneas. Lo anterior debería proveer al estudiante de las herramientas y las costumbres de estudio necesarias para desenvolverse de manera más autónoma en su actuar como estudiante y futuro docente comprometido con su entorno.

Cabe enfatizar que el presente trabajo no pretende la exhaustividad ni la universalidad de los temas y experiencias abordados. Por lo anterior, somos conscientes que los datos recabados arrojan una información fragmentada de una realidad mucho más compleja del lugar y el estado de la investigación de la formación de los estudiantes de licenciatura en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, específicamente del francés. Sólo se pretende esbozar un panorama de las dificultades identificadas por docentes y estudiantes involucrados en el trabajo de investigación y redacción de la tesis recepcional de la licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con el fin de proponer vías de mejora; pero esta labor aún no termina: después de la elaboración de la rúbrica que hemos presentado más arriba, se hace necesaria y urgente la socialización de nuestros conocimientos y de nuestras experiencias como docentes investigadores y directores de tesis para armonizar una visión de la investigación en el campo del francés y abrir nuevos caminos a estudiantes tesistas, contribuyendo todos a la construcción de una cultura de la investigación que busque responder a las necesidades sociales de nuestro entorno, tanto educativo como social.

Quedan muchos espacios de reflexión por explotar en este campo de la investigación acerca de la enseñanza de la lengua extranjera. El enfoque de la investigación-acción, y sus implicaciones en la formación y la práctica docente, son unos de los temas que pretendemos profundizar en futuras investigaciones.

Referencias

- Crinon, J., y Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie* (en línea), 156(julio-septiembre 2006). Recuperado de <http://rfp.revues.org/621>
- Borsinger de Montemayor, A., Bosio, I., Castro de Castillo, E., Cubo de Severino, L., Duo de Brottier, O., Ejarque, D., Gazali, A., Lacon de De Lucía, N., Müller de Russo, G., Prestioni de Bellora, C., Puiatti de Gómez, H., Sacerdote, C., Tamola de Spiegel, D., Vega, A., y Zani, A. (2007). *Los textos de la ciencia: principales clases del discurso académico-científico*. Argentina: Editorial Comunic-arte.
- Delcambre, I., y Lahanier-Reuter, D. (2014). Littéracées universitaires: présentation. *Pratiques*, (153-154). Recuperado de <http://pratiques.revues.org/1905>
- Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2009). *Plan de estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés*. Recuperado de <http://www.facultaddelenguas.com/licenciatura-plan>
- Hofstetter, R., y Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruselas: De Boeck.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76, 591-596.
- Pérez y Pérez, H. C. (2011). La competencia discursiva oral en una lengua extranjera en contextos formales de instrucción. Algunas sugerencias para su mejora. En M. L. Trejo Sirvent, y M. E. Culebro Mandujano (Coords.), *Nuevas Tendencias en la Enseñanza de Lenguas* (pp.103-114). México: El Aleph Digital.
- Privat, J. M. (2007). Présentation. En J. Goody, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* (pp.9-15). París: La Dispute.
- Russell, D. (2012). Écrits universitaires/écrits professionnalisants/écrits professionnels: est-ce qu' « écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan? *Pratiques*, (153-154). Recuperado de <http://pratiques.revues.org/1913>
- Sabino, C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Caracas: Editorial Panapo.
- Scheepers, C. (2014). Les mémoires des futurs agrégés : un observatoire et un levier des savoirs. *Pratiques*, (161-162). Recuperado de <http://pratiques.revues.org/2111>
- Universidad Autónoma de Puebla (2009). *Proyecto Educativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés Generación 2009*. Recuperado de <http://www.facultaddelenguas.com/licenciatura-plan>

Quién es quién entre las universidades públicas estatales: ¿rankings mundiales de universidades?

Who is who between state public universities: world university rankings?

MARTÍN P. PANTOJA AGUILAR¹

Resumen

Dado el continuo debate que existe en el ámbito de la educación sobre el concepto de calidad, en el presente estudio se analiza, de manera breve, el concepto de calidad académica en las instituciones de educación superior (IES) a través de los elementos determinantes y las dimensiones de la calidad. Desde su surgimiento, los denominados rankings mundiales de universidades (RMU) y su relación con la evaluación de la calidad han generado un gran debate en el ámbito educativo, y, por lo tanto, su metodología, así como la pertinencia de sus resultados, es puesta en duda de manera recurrente. Las instituciones de educación superior en el mundo y las universidades públicas estatales (UPES) mexicanas no son la excepción, y emiten sus propias opiniones sobre los rankings dependiendo de los resultados obtenidos. Realizando el análisis de los principales indicadores utilizados por los RMU más citados, y partiendo de estudios previos, se ha determinado cuáles son los indicadores internacionales de calidad académica que las UPES mexicanas deben cultivar si desean aparecer en sus listas. En este estudio, se presentan los resultados del análisis de los indicadores de los RMU más citados por diversos autores, y en específico se muestran los resultados correspondientes a las UPES mexicanas y una clasificación inicial.

Palabras clave: calidad, rankings, universidades, públicas, México.

¹ Profesor-Investigador del Departamento de Gestión y Dirección de Empresas, Universidad de Guanajuato, México. E-mail: pantojam@ugto.mx

Abstract

Given the ongoing debate about the concept of quality in the field of education, in this study the concept of academic quality of higher education institutions (HEIS) is analyzed through the determinants and dimensions of quality. Since World University Rankings (WUR) and its relation with academic quality emerged there has been an intense debate in the educational environment; and therefore, its methodology and the relevance of its results is questioned recurrently. However, HEIS in the world, and Mexican Public State Universities (PSU) are no exception, issue their own opinion depending on the results. Based on the analysis of the main indicators used by the most cited WUR, and using previous studies it was determined for PSUs which international academic quality indicators need to achieve if they wish to be listed. In this study, the results of the analysis of indicators of the most cited by authors WUR are presented, and focus is given to the results of Mexican PSUs proposing a basic classification.

Keywords: Quality, rankings, universities, public, Mexico.

1. Introducción

Las condiciones económicas de un país y de su población tienen un fuerte impacto en la calidad de la educación. El acceso a la educación de calidad en todos sus sectores poblacionales debe ser la premisa inicial para el aseguramiento de la misma. Queda claro que para que haya calidad se necesita al mismo tiempo generar equidad, ya que las oportunidades deben ser de igual acceso para todos en la medida de sus capacidades personales. Si no hay equidad en el acceso, no podemos comenzar a construir un concepto integral de calidad en la educación. No proporcionar oportunidades equitativas de educación a todos genera una brecha económica inequitativa entre la población, lo que Lomelí (2011) confirma con su estudio, según el cual existe suficiente evidencia sobre la relación positiva entre el nivel de ingreso laboral de los jóvenes

de México y el grado de educación aprobado. Con respecto a la investigación que se realiza en los países, y por tanto incluye a las instituciones de educación superior, un reciente estudio de Goñi y Malone (2014), haciendo referencia a la necesidad de destinar gasto a la investigación y al desarrollo, pero con calidad, establece que

[...] para los países de ingreso económico medio, existe una importante ventana de oportunidades y se reconoce que existe un esfuerzo significativo para elevar la calidad y la magnitud del gasto en investigación y desarrollo. Pero para los países subdesarrollados, se prevén resultados muy pobres, debido a que realizan un enfoque exclusivamente en el gasto en investigación y desarrollo (p.22, traducción propia).

Esta es una oportunidad que México, por sus condiciones actuales, no puede desaprovechar.

Para las IES mexicanas existen diversas disposiciones que limitan o concentran, según se vea, el concepto de calidad académica. Las políticas federales educativas, aunadas a las reglas de evaluación de los diversos organismos acreditadores nacionales e internacionales, se suman al impacto de los denominados *rankings* mundiales de universidades (RMU). En México, las políticas federales han orientado el camino a seguir para la educación superior con respecto a la calidad deseada. Esta orientación siempre ha estado condicionada a la consecución de recursos, que sobre todo las instituciones de educación superior (IES) públicas están obligadas a gestionar debido a su esquema de financiamiento condicionado por programas federales presupuestales.

Sin embargo, hay diversas tendencias en el establecimiento de indicadores de calidad académica. Dependiendo de la orientación del organismo evaluador de la calidad u otorgante de recursos, la definición de indicadores toma un rumbo diferente con respecto a otros ya emitidos por otros organismos. Es en este contexto que los RMU tienen un impacto.

La preeminencia del modelo de desarrollo económico neoliberal, los procesos de globalización y la economía basada en el conocimiento han llevado a considerar al mercado como el mecanismo más eficiente para satisfacer las diversas necesidades de la sociedad, incluida la educación. Por ello, no resulta tan extraño que hoy día estén proliferando los sistemas de *rankings* o escalas de posiciones en el ámbito universitario, pues representan la forma en que –bajo dicho contexto– se hace evidente el lugar que ocupan las universidades en la competencia educativa (Márquez, 2010, p.148).

A pesar de las discusiones constantes sobre la capacidad de los RMU para otorgar reconocimiento del nivel de calidad académica de una IES sobre otra, se reconoce la importancia de los indicadores utilizados y del reto que significa aparecer en los listados de los RMU. Por ello, el propósito de este trabajo es presentar los resultados actuales de la serie de indicadores de calidad académica existentes en los RMU más citados por autores. En específico, se muestran los resultados y la posición de las universidades públicas estatales (UPES) mexicanas en dichos RMU, independientemente de la crítica a la metodología utilizada por ellos.

2. La calidad en la educación superior

El antecedente de los actuales avances de cobertura en la educación superior se encuentra en lo establecido por el objetivo número tres de la Declaración de Dakar, que establece un compromiso claro con la cobertura de la educación superior, y que Bellei (2013) cita: "Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa" (p.19). Por su parte, el objetivo seis establece el compromiso con la calidad educativa al buscar "mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables

[...]" (Bellei, 2013, p.20). Ya en esta declaración, se reconoce la necesidad de llevar a cabo mediciones que permitan emitir una evaluación. Esta evaluación se ha ampliado, y en los diversos organismos e instancias evaluativas se comienzan a considerar como parte de la calidad de la educación no sólo la equidad, sino también el derecho a recibir un buen trato en el sistema escolar. La verdadera equidad se logrará solamente con una educación de calidad que sea accesible a todos y proporcione la posibilidad de desarrollo a cada uno de acuerdo a sus posibilidades personales, en un ambiente escolar equitativo.

a. Determinantes de la calidad en la educación superior

Definir la calidad resulta difícil pero es importante listar los elementos determinantes que deben ser analizados cuando se requiere evaluar una institución de manera integral o alguna parte de ella o de sus servicios. De acuerdo con el estudio realizado por Rodríguez, Pedraja, Araneda y Rodríguez (2013), existe una alta correlación en los determinantes de la calidad de la educación superior que sugiere que su nivel de desarrollo es complementario de la calidad integral. Dichos determinantes son definidos como docencia de pregrado, docencia de posgrado, investigación, vinculación con el entorno y gestión institucional. Para efectos del presente estudio, nos enfocaremos a los indicadores académicos de los cuatro primeros.

Para la calidad de la docencia de pregrado, señala Acuña (2012) que

[...] la universidad debe contar con mecanismos formales para la aprobación, monitoreo y revisión periódica de planes y programas. Los alumnos deben ser evaluados mediante el uso de criterios, reglamentos y procedimientos publicados, que deben aplicarse congruentemente. Se deben desarrollar medios para asegurarse que el personal involucrado en la docencia sea calificado, certificado y com-

Quién es quién entre las universidades públicas estatales: ¿rankings mundiales de universidades?

petente, respecto a las habilidades y competencias docentes (p.166).

La calidad de la docencia de posgrado, de acuerdo con Cardoso y Cerecedo (2011), para ser evaluada requerirá de indicadores basados en la génesis, naturaleza y desarrollo del programa que se trate, y de que estos elementos giren en torno a las necesidades económicas, políticas y culturales de la sociedad, así como del sector productivo y de servicios.

En cuanto a la calidad de la investigación, Salcedo (citado por Lizardo, 2013) establece que esta “se refiere a las actividades y procesos de creación y generación de productos científicos, tecnológicos, artísticos y filosóficos desarrollados en forma individual o grupal” (p.57).

Con respecto a la calidad de la extensión,

[...] implica la proyección integrada de las funciones de docencia e investigación hacia el entorno local, regional y nacional [y también el internacional], mediante la difusión y aplicación de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos (Salcedo, citado por Lizardo, 2013, p.57).

b. Dimensiones de la calidad en la educación superior

Según Estrada (1999), la “calidad de la educación desde un enfoque sistemático la podemos expresar como las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que la singularizan y la hacen distinguirse” (p.96), y López (citado por Castaño y García, 2012) agrega que

[...] la calidad es un concepto relativo asociado al proyecto institucional, a sus objetivos, finalidades y resultados, a su eficiencia y costo, a su aptitud para cumplir su compromiso social o bien para satisfacer las necesidades de sus usuarios, destinatarios o clientes (p.221).

Para comprender cuáles son los elementos que integran estas definiciones, a continuación se concentran las diversas dimensiones de la calidad educativa que fueron coincidentes en diversos autores sobre el tema.

1. Relevancia. Estrada (1999) describe que

[...] entendemos esta [relevancia] como la relación entre los propósitos institucionales y los requerimientos sociales, ya sea para la solución de problemas prácticos o de carácter de conocimiento científico o tecnológico. [...] Así, cuando hablamos de relevancia, el problema al que uno se enfrenta es el de resolver la duda si los objetivos son importantes de alcanzar (p.100).

2. Equidad. De acuerdo con Cardoso y Cerecedo (2011), para que la educación sea equitativa se requiere que las instituciones cuenten con opciones diversas para las distintas circunstancias de los usuarios, buscando la accesibilidad para quienes tengan restricciones de cualquier índole. Incluso menciona la necesidad de flexibilidad de los servicios educativos para adaptarse a las posibilidades de los usuarios en cuanto a espacio, tiempo y realidad.

3. Pertinencia y responsabilidad social. Sánchez (2011) afirma que

[...] no se puede concebir una institución universitaria de calidad que no sea pertinente en su entorno social. El grado de pertinencia social de un programa o institución se mide por el impacto social que genera desde el punto de vista de la matrícula, por áreas de conocimiento, planes y programas de estudio, por su vinculación con el sector productivo y por el flujo de repercusiones y transformaciones de sentido que se producen objetivamente en la sociedad (p.228).

4. Congruencia. Los objetivos relevantes y pertinentes necesitan encontrar una congruencia

con los recursos y las acciones que se invierten en su consecución.

Una institución será de buena calidad si existe correspondencia entre los insumos humanos y físicos, los procesos y los resultados propuestos. En otras palabras, deberá existir congruencia, por ejemplo, entre las características de los estudiantes que ingresan, los recursos físicos con que se cuenta o que se adquieren, las políticas institucionales, las acciones abiertas o encubiertas de los participantes en el proceso educativo, etc., y los propósitos y objetivos propuestos (Estrada, 1999, p.101).

5. Eficacia. La eficacia, descrita por Vizcarra, Boza y Monteiro (2011),

[...] se plantea el problema de determinar en qué medida el algo evaluado permite el logro de los propósitos previstos. La comparación entre el desempeño esperado con el desempeño real permite decidir sobre la mayor o menor calidad del algo evaluado. [...] Por otra parte, se plantea el problema de la mayor o menor utilidad del algo evaluado para conseguir un resultado deseado que se manifiesta en una modificación de la realidad externa o del pensamiento (p.294).

6. Nuevas tecnologías de la información. El desarrollo del conocimiento sigue su curso, y considera la búsqueda e incorporación de nuevas tecnologías a la educación superior para convertirlas en una herramienta de acceso continuo que favorezca la cobertura, y una respuesta acorde a las exigencias de la vida globalizada, mostrando calidad al vencer

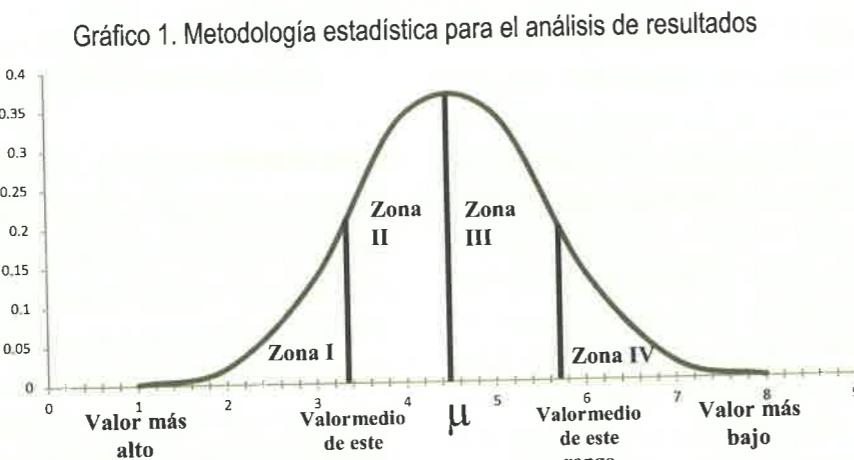
[...] las actitudes de instituciones aún resistentes al cambio e inclinadas a la conservación de un modelo de educación superior introvertido, de transmisión analógica, temerosas de la diversificación de la ofer-

ta educativa, temerosas de la competencia internacional y sin visión de futuro (Orozco, 2010, p.27).

3. Metodología

El enfoque adoptado en el presente estudio fue el de la metainvestigación, por lo que se recopiló la literatura existente y relevante para buscar la sistematización de los principales contenidos. El muestreo fue realizado a manera de censo, ya que se recolectó la información de las treinta y cuatro UPES mexicanas existentes partiendo de la clasificación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los resultados fueron obtenidos en dos momentos temáticos: 1) la determinación de indicadores en los RMU más citados por autores y sus fuentes de información; y 2) la obtención de resultados y clasificación inicial sobre el posicionamiento de las UPES mexicanas en los RMU más citados. Como inicio, se retomó la investigación de un estudio previo para determinar cuáles son los RMU más citados por los diversos autores, incluyendo el análisis de las diversas fuentes de información utilizadas por los RMU. En un segundo momento, el estudio reunió y ordenó la evidencia empírica sobre los indicadores de calidad académica que utilizan los RMU, produciendo una propuesta ajustada de los principales indicadores de calidad académica internacionales. Para analizar los indicadores colectados, se determinó establecer cuatro zonas de calidad académica basadas en el puntaje obtenido por las UPES en los RMU. Para ello, se muestra en el Gráfico 1 la metodología de distribución de las zonas, partiendo de la media aritmética. Posteriormente, se ubican en la gráfica el valor más alto y el valor más bajo.

Con ello, la curva de distribución se divide en dos partes iguales. Para cada parte se calcula el punto medio sumando a la media aritmética la mitad de la distancia que hay entre la propia media y el valor más alto o más bajo, según sea el caso. Con ello, se obtienen cuatro zonas de distribución de los posibles valores obtenidos por las UPES en los indicadores de los RMU, y



Fuente: elaboración propia.

son ubicadas estas de acuerdo con su posición en el ranking, asignando la puntuación correspondiente.

4. Los rankings mundiales de universidades (RMU) seleccionados

Dentro del tema de la evaluación de las IES hay un elemento de análisis que ha adquirido mayor importancia en los últimos años: los denominados *rankings*, o mediciones comparativas de indicadores de calidad. Es indudable que “las publicaciones que presentan listas de instituciones de educación superior (IES) o programas supuestamente ordenados por su calidad, forman parte del panorama actual de los sistemas de educación superior en muchos países” (Martínez Rizo, 2011, p.79). 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*).

Aun cuando han proliferado los *rankings* en muchas revistas e instituciones, son pocos los que han alcanzado el reconocimiento mundial, y cuya metodología ha sido aceptada en el ámbito universitario. De hecho, cuando los resultados son emitidos, la aceptación depende en gran medida de la conveniencia o no de los mismos. Una de las fuertes críticas a los denominados *rankings* es que no toman en cuenta

las diferencias existentes entre las universidades del mundo, sino que encasillan a todas en un modelo de alto componente científico, pero con mediciones de elite y descartando las condiciones del medioambiente de la institución. No obstante, como lo señalaron Mattar, González y Salgado (2013), “estas clasificaciones se han convertido en una herramienta adecuada que utilizan las universidades para aumentar la visibilidad y la competitividad” (p.3399+). Inevitable como es el fenómeno, las universidades mexicanas continuarán debatiéndose en la definición de su concepto de calidad académica, tratando de conjuntar las exigencias de las políticas federales de educación y deseando aparecer en los listados de los *rankings* para poder incrementar el “marketing” social, que ha tomado más fuerza en la agenda universitaria.

Para determinar los resultados de posición de las IES mexicanas en los *rankings*, se adaptó un estudio previo (Pantoja, 2014), con el fin de considerar a los RMU que tienen presencia en las IES mexicanas y que más citan los autores, determinándose cuatro *rankings*, a saber:

- 1) *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) o *Ranking de Shanghai*. Es publicado por la Universidad Jia Tong de China.
- 2) *World University Ranking*. Publicado por el *Times Higher Education Supplement* (THE), ubicado en Inglaterra.

3) *Ranking Mundial de Universidades en la Web* (Webometrics). Publicado por el Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España.

4) *QS World University Rankings*. Publicado por la empresa QS de medios, eventos y software en educación, con oficinas en diversos países.

Los primeros tres RMU son de corte orientado a lo científico, y el cuarto RMU tiene un objetivo claramente empresarial, pero proporciona indicadores relevantes que son incluidos en los principales indicadores académicos de las UPES.

En el Gráfico 2, se encuentra la versión modificada de la propuesta inicial que se realizara en un estudio previo (Pantoja, 2014). La adaptación realizada obedece a que el RMU denominado QS se ha convertido en el más popular entre las universidades latinoamericanas. Incluso, el QS ha publicado ya una versión de ranking específico para Latinoamérica.

Las vocaciones de cada RMU son diferentes y enfocan sus indicadores de calidad académica al objetivo

para el que fueron creados. El ARWU, por ejemplo, es un ranking diseñado para evaluar de manera exclusiva indicadores del nivel de excelencia académica que constituyen el percentil más alto de desempeño, con énfasis en la función de investigación. Por su parte, el THE mide niveles altos de desempeño también, pero incorpora elementos de evaluación relacionados con la docencia, la proporción de logros en posgrado con respecto a licenciatura, la reputación de la institución, la capacidad generadora de ingresos, la investigación y sus impactos, y el nivel de internacionalización. El Webometrics, por su parte, concentra su evaluación en la calidad académica reflejada por los impactos de la página web de las IES. Este evaluador 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. Finalmente, el QS es un ranking con enfoque empresarial originalmente orientado a proveer a los estudiantes de información necesaria para su selección de estudios. El QS, en su módulo

Gráfico 2. Indicadores de calidad académica utilizados por los RMU

ARWU	THE
•Número de egresados que obtienen un premio nobel o medallas de campo (matemáticas)	•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

Webometrics	Calidad académica: Indicadores internacionales	QS
•Número de vínculos recibidos / número de dominios distintos	•Número de profesores por estudiante	
•Número de páginas web alojadas en el dominio principal	•Número de citas por profesor	
•Número total de ficheros ricos (pdf, doc, ppt) publicados en sitios web (cinco años)	•Número de estudiantes internacionales / nacionales	
•Número de artículos comprendidos entre el 19% más citados de sus respectivas disciplinas	•Número de profesores internacionales / nacionales	
	•Encuesta de reputación entre pares	
	•Encuesta de reputación entre empleadores	

Fuente: elaboración propia a partir de Pantoja (2014).

de *ranking*, se enfoca a evaluar aspectos de docencia, investigación, internacionalización y reputación entre pares y entre empleadores. Incluso, ha creado un *ranking* especial para Latinoamérica, el cual será tratado más adelante.

5. Resultados

La información disponible en los servidores *web* de los cuatro RMU seleccionados fue colectada y analizada. Los datos obtenidos mostraron la muy escasa aparición de las IES mexicanas en los listados, y, aún más, la mínima participación de las UPES. En la Tabla 1, se presentan los resultados de los RMU seleccionados. El

ARWU evalúa a las mejores quinientas IES en el mundo a través de la información producida por reconocidas instancias: los premios Nobel, las medallas de campo otorgadas por la Unión Internacional de Matemáticas, y los *Highly Cited Research* y *Web of Science*, generados por la empresa Thomson Reuters. En la revisión realizada a la base histórica 2003-2014 del ARWU, se detectó que solamente una IES mexicana aparece en el *ranking*: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ubicándose entre las universidades que ocupan el rango 201-300. No existen otras IES mexicanas que aparezcan en el rango.

Tabla 1. IES mexicanas que aparecen en los RMU seleccionados

IES	Lugar que ocupa la IES en los siguientes "rankings":			
	ARW	THE	THE (Brics)	QS
Universidad nacional Autónoma de México	201-300		48	175
Instituto Tecnológico de Monterrey			71	253
Instituto Politécnico Nacional				551-600
Universidad Iberoamericana				551-600
Universidad Panamericana				551-600
Universidad Anáhuac				601-650
Universidad de Guadalajara *				601-650
Instituto tecnológico Autónomo de México				651-700
Benemérita Universidad autónoma de Puebla*				701+
Universidad Autónoma de Nuevo León*				701+
Universidad Autónoma del Estado de México*				701+
Universidad Autónoma Metropolitana				701+
Universidad de las Américas Puebla				701+
Número de IES clasificadas en el "ranking"	500	400	100	800

Nota: * Universidad Pública estatal (UPE)

Fuente: elaboración propia.

Se revisaron también las fuentes de información de que utiliza ARWU. Con respecto al premio Nobel, en el periodo de existencia del premio 1901-2015 solamente se ha concedido el premio a tres mexicanos: Octavio Paz, Mario Molina y Alfonso García. De ellos, solamente Mario Molina ha estado afiliado a una IES mexicana, la UNAM.

En cuanto a las medallas de campo, en su periodo de existencia de 1936-2015 no existe ningún galardonado mexicano, y, por tanto, ninguna IES mexicana cuenta con dicho reconocimiento.

Al revisar la base de *Highly Cited Research* en cuanto a la información vigente disponible y correspondiente al ejercicio 2014, se evidenció que no existen mexicanos considerados en dicho indicador, que registra al 1% de los investigadores con el mayor número de citas en revistas indexadas.

Finalmente, al revisar la base de *Web of Science*, se encontró que la información solamente está disponible por autor, y no se relaciona al autor con la IES de adscripción; por ello, no fue posible reportar en este estudio los resultados correspondientes.

THE evalúa y selecciona a las cuatrocienas IES con más alto puntaje en el mundo de acuerdo con su metodología y los datos obtenidos de Thomson Reuters, incluyendo *Highly Cited Research* y *Web of Science*, sumando además la encuesta de opinión que el propio Thomson Reuters elabora para THE en los ámbitos de la investigación y la docencia de las IES. Los resultados del análisis de la base de datos de THE, disponible del periodo 2010-2011 al 2014-2015, muestran que no existe ninguna IES mexicana que aparezca entre las primeras cuatrocienas universidades. THE ha creado un subsistema del *ranking* denominado *Brics and emerging countries*. En este *sub-ranking*, disponible para el periodo 2014-2015, aparecen dos IES mexicanas: la UNAM y el Tecnológico de Monterrey. De un total de cien IES consideradas en el *sub-ranking*, la UNAM aparece en el lugar cuarenta y ocho, y el Tecnológico de Monterrey en el lugar setenta y uno.

El QS es un *ranking* que evalúa a un alto número de IES en el mundo, pero su metodología establece el registro y resultado de las ochocientas mejores IES evaluadas. Toma en cuenta seis indicadores que abarcan aspectos de docencia, investigación, nivel de internacionalización y encuestas de reputación. Sus fuentes de información incluyen la base de datos Scopus, las encuestas de reputación aplicadas por QS y la información de reportes oficiales de las IES. La consulta referente a la edición 2014/2015 de resultados mostró a trece IES mexicanas dentro de su listado. De las trece IES mexicanas, solamente cuatro son UPES: la Universidad de Guadalajara, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Autónoma del Estado de México. Debido a su enfoque de empresa proveedora de servicios para la educación, QS ha desarrollado un *ranking* específico para las universidades. Dicho *ranking* será analizado más adelante. QS ha desarrollado también una nueva evaluación basada en estrellas. La metodología incluye más de cincuenta indicadores agrupados en once categorías, generando una clasificación de manera integral para las IES. Sin embargo, no constituye propiamente un *ranking*, ya que es un servicio opcional y las IES deben solicitarlo.

De acuerdo con los resultados hasta ahora obtenidos, en los que las UPES mexicanas no tienen presencia significativa en la mayoría de los RMU, se decidió utilizar los RMU que sí contienen información de las UPES mexicanas y, así mismo, se analizaron las bases de datos que utilizan los RMU para incluir los resultados individuales de cada base en cada UPE.

Para ello, se generó la Tabla 2, en la que se incluyeron los resultados de las UPES en el RMU Webometrics, así como en las bases de datos Majestic SEO, Ahrefs, Scimago (Scopus) y en el RMU de QS Universities Ranking: Latinoamérica.

El *ranking* Webometrics es amplio en su cobertura, ya que incluye cerca de 12 000 universidades evaluadas y sus fuentes de información son Majestic SEO, Ahrefs y Scimago (Scopus). Aun cuando mantiene disponible su base de datos de 2009 a 2014, por tratarse de una base dinámica se decidió hacer un corte en el mes de junio 2015. La información puede ser consultada por variable evaluada con respecto a la página *web* institucional de las IES (presencia, impacto, apertura o excelencia), o por puntaje total obtenido. El puntaje total de las UPES mexicanas aparece en la segunda columna de la Tabla 2. El puntaje fue calculado partiendo del dato de ubicación de la UPE en el listado. Cuanto menor es el número en el que se encuentra la UPE, mejor es evaluada, ya que representa la ubicación con respecto a las mejores universidades, comenzando por el número uno. Para asignar resultados en la columna de "puntaje", la siguiente a la de "Webometrics", se utilizó la gráfica de dispersión mostrada en el Gráfico 1 y descrita en la metodología del estudio, de tal manera que se establecieron los rangos y se asignó valor de uno a cuatro puntos dependiendo del rango de la curva en que se ubicara. Los valores de los rangos de la curva de dispersión se muestran en la parte baja de la Tabla 2. La columna de puntaje de cada variable evaluada muestra dichos resultados en los demás casos.

La base de datos de Majestic SEO evalúa el desempeño de las IES mediante el estudio de sus páginas *web*. Para ello, se utilizó la información de cada UPE con respecto a sus dominios de referencia URL. A di-

Tabla 2. Evaluación de resultados de indicadores de UPES en los RMU

Institución	Webometrics	Puntaje	Majestic SEO	Puntaje	a hrefs	Puntaje	Scimago (Scopus)	Puntaje	QS University Ranking: Latin America	Puntaje	Puntaje promedio	Zona promedio
1 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUASCALIENTES	3.479	2	563	2	25	3	1.00	1	181-190	2	2.00	III
2 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA	1.262	4	749	2	29	3	2.62	3	3.00	1	3.00	IV
3 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA SUR	5.977	1	230	1	21	2	1.00	1	no aparece	0	1.00	IV
4 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CAMPECHE	5.131	2	498	1	21	2	1.00	1	201-250	1	1.40	IV
5 UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL CARMEN	8.103	1	230	1	14	2	1.00	1	no aparece	0	1.00	IV
6 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE COAHUILA	4.317	2	544	2	21	2	1.00	1	201-250	1	1.60	IV
7 UNIVERSIDAD DE COLIMA	1.638	4	1.904	4	25	3	3.00	4	150	3	3.60	-
8 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS	3.802	2	538	2	24	3	1.00	1	201-250	1	1.80	III
9 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIHUAHUA	2.373	3	678	2	31	4	1.00	1	201-250	1	2.20	III
10 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CIUDAD JUAREZ	2.341	3	680	2	24	3	2.62	3	201-250	1	2.40	IV
11 UNIVERSIDAD JUAREZ DEL ESTADO DE DURANGO	5.338	2	345	1	22	2	1.00	1	201-250	1	1.40	IV
12 UNIVERSIDAD DE GUANAJAUTA	1.669	4	1.754	4	21	2	1.77	2	100	4	3.20	-
13 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE GUERRERO	5.186	2	339	1	17	2	1.00	1	no aparece	0	1.20	IV
14 UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE HIDALGO	2.441	3	448	1	23	2	3.38	4	201-250	1	2.20	III
15 UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	683	4	2.400	4	38	4	2.08	3	59	4	3.80	-
16 UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MEXICO	1.385	4	604	2	29	3	2.77	4	68	4	3.40	-
17 UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLAS DE HIDALGO	1.358	4	533	2	26	3	2.08	3	161-170	2	2.80	-
18 UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE MORELOS	2.665	3	603	2	23	2	2.46	3	124	3	2.60	-
19 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NAYARIT	5.451	2	475	1	21	2	1.00	1	no aparece	0	1.20	N
20 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON	878	4	1.320	3	33	4	1.77	2	64	4	3.40	-
21 UNIVERSIDAD AUTONOMA BENITO JUAREZ DE OAXACA	6.973	1	429	1	20	2	1.00	1	no aparece	0	1.00	-
22 BENEMERITA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE PUEBLA	1.437	4	743	2	29	3	2.54	3	70	4	3.20	-
23 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO	2.305	3	1.301	3	22	2	2.92	4	151-160	2	2.80	-
24 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUINTANA ROO	4.453	2	1.120	3	19	2	1.00	1	201-250	1	1.80	-
25 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI	1.857	4	588	2	25	3	2.08	3	98	4	3.20	-
26 UNIVERSIDAD AUTONOMA BENITO JUAREZ DE SINALOA	3.180	3	498	1	23	2	2.69	3	201-250	1	2.00	III
27 UNIVERSIDAD DE SONORA	1.944	4	1.730	4	27	3	3.54	4	161-170	2	3.40	-
28 INSTITUTO TECNOLOGICO DE SONORA	4.311	2	584	2	21	2	1.00	1	201-250	1	1.60	IV
29 UNIVERSIDAD JUAREZ AUTONOMA DE TABASCO	4.020	2	525	2	23	2	1.00	1	no aparece	0	1.40	IV
30 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TAMAULIPAS	2.935	3	389	1	14	2	3.38	4	201-250	1	2.20	III
31 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE TLAXCALA	5.240	2	497	1	22	2	1.00	1	no aparece	0	1.20	IV
32 UNIVERSIDAD VERACRUZANA	1.436	4	2.590	4	27	3	2.62	3	141	3	3.40	-
33 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE YUCATAN	1.982	3	752	2	23	2	2.15	3	140	3	2.60	-
34 UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ZACATECAS	3.617	2	314	1	4	1	3.23	4	201-250	1	1.80	III
promedio	3.269.62	2.79	809	2.03	23	2.47	1.90	2.26	105.09	1.74	2.26	
Valor mayor	8.103.00	8	2.590	2.30	38	4	3.54	3.54	150.00	3.80	3.80	
Valor menor	683.00	1	230	1	100	1	1.00	1	59.00	1.00	1.00	
Primer rango (cuatro puntos) un valor hasta:	1.976.31		2.590		38		3.54	3.54				
Segundo rango (tres puntos) un valor hasta:	3.269.62		1.699		31		2.72	2.72				
Tercer rango (dos puntos) un valor hasta:	5.686.31		809		23		1.90	1.90				
Cuarto rango (un punto) un valor hasta:	8.103.00		519		14		1.45	1.45				
# Observaciones Zona I	11		5		3		7	7		6	6	
# Observaciones Zona II	8		3		11		10	10		5	5	
# Observaciones Zona III	12		14		19		2	2		4	4	
# Observaciones Zona IV	3		12		12		15	15		12	12	
Total observaciones	34		34		34		34	34		27	27	

Fuente: elaboración propia.

ferencia de Webometrics, en Majestic SEO se utiliza una clasificación que asigna un valor que entre más grande sea, señala un mejor desempeño de la UPE. Al igual que fue explicado anteriormente, el puntaje obtenido se asigna con base en el criterio de la curva de distribución del Gráfico 1, cuyos valores se encuentran en la Tabla 2 en la parte baja.

La base de datos Ahtrefs clasifica su información de manera similar y otorga resultados evaluando aspectos como *backlinks*, *domains*, *pages*, *crawled*, *ips* y *sunets* sobre las páginas *web* de las UPES. El puntaje de esta base de datos fue calculado de manera idéntica a la descrita en Majestic SEO, y se incluye en la Tabla 2.

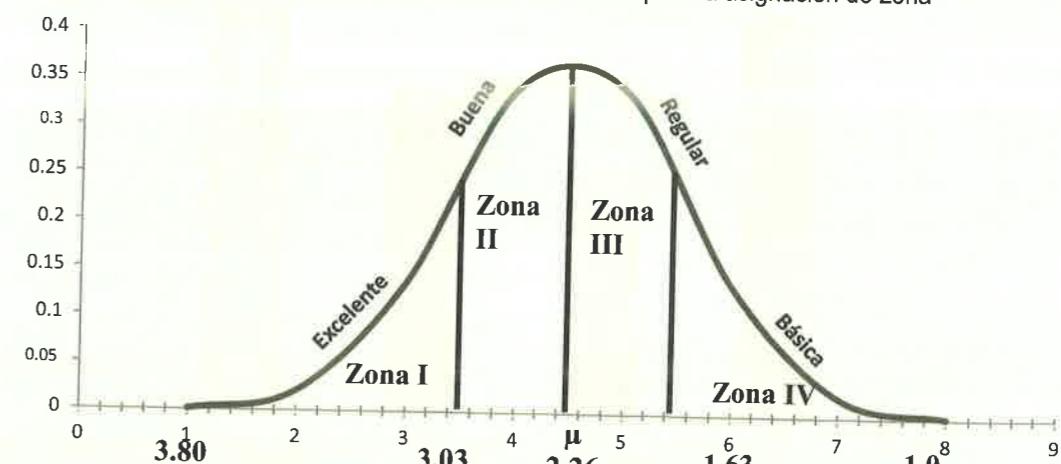
Con respecto a la base científica Scimago (Scopus), también se obtuvieron los valores correspondientes a cada UPE, pero no existe un solo resultado promedio en la base original. Por ello, se realizó un cálculo de puntaje similar al ya descrito con base en el Gráfico 1, pero primero aplicando el proceso a tres grandes rangos de variables que evalúa Scimago: investigación (con nueve indicadores), innovación (con dos indicadores) y visibilidad *web* (con dos indicadores). Una vez obtenido el promedio de desempeño de cada UPE en los tres rangos de variables (un total de trece indicadores), el resultado del puntaje fue incluido en la Tabla 2. Finalmente, se recabaron los resultados de cada UPE en el RMU denominado

qs Universities Rankings: Latinoamérica, y se incluyeron en la Tabla 2. Aun cuando este RMU contiene la información de trescientas universidades latinoamericanas, siete UPES mexicanas no aparecieron en el listado. El puntaje correspondiente fue asignado de la misma manera que en el RMU denominado Webometrics, ya que el qs emite un resultado en el que entre más pequeño sea el número, es mejor la posición con respecto a las mejor evaluadas.

Posteriormente, se calculó el puntaje promedio de los resultados de puntaje obtenidos en los cinco RMU y bases de datos. La columna de puntaje promedio fue utilizada para asignar una zona de ubicación a cada UPE, utilizando el Gráfico 3. Como se puede observar, la media aritmética de puntajes promedio de todas las UPES fue de 2.26 puntos en la escala de valoración del 1 al 4. El valor más alto detectado fue de 3.80, y el valor más bajo de 1.0 puntos. Posteriormente, se calculó el valor medio entre el valor más alto y la media aritmética, obteniéndose un valor de 3.03 puntos. Así mismo, se calculó el valor medio del rango entre el valor más bajo y la media aritmética, obteniendo un valor de 1.63 puntos. Con ello, se determinaron los rangos de las cuatro zonas de desempeño en las que se ubicó el puntaje promedio de cada UPE.

Los resultados de ubicación en las zonas de desempeño académico se muestran en la última co-

Gráfico 3. Curva de dispersión de resultados para la asignación de zona



Fuente: elaboración propia.

lumna de la Tabla 2. Las cuatro zonas representan el nivel de desempeño académico de las UPES con base en los indicadores colectados de los RMU y bases de datos señaladas anteriormente. La zona I es considerada una zona de excelencia académica por el alto nivel de desempeño de los indicadores académicos de la UPES. La zona II se ubica como una zona de buen desempeño académico que supera el promedio de las UPES mexicanas. La zona III de la gráfica muestra un nivel de desempeño regular de las UPES, y dicho desempeño tiende a ser menor que el promedio de las mismas. La zona IV ubica a las UPES cuyos indicadores académicos son de muy bajo desempeño y a las instituciones con una capacidad académica básica, y que enfrentan un fuerte reto para su mejoramiento.

En el Gráfico 4, se muestra la distribución de resultados de puntaje por zona de desempeño académico de las UPES mexicanas. Como se puede apreciar, de las treinta y cuatro UPES mexicanas existentes, solamente diez califican en puntaje para ser consideradas instituciones de alto desempeño académico (zona I), esto es un 29.4% del total. Estas son instituciones educativas que realizan una buena producción científica, cuentan con los elementos para impartir una docencia de alta calidad, y realizan actividades académicas que les vinculan con la sociedad de manera

muy eficiente y con calidad. Por otra parte, un 17.7% de las treinta y cuatro UPES mexicanas existentes, o seis de ellas, cuentan con un nivel de desempeño académico bueno (zona II) que sobrepasa al promedio de las UPES. Son instituciones educativas que generan producción científica moderada, cuentan con un buen nivel de docencia y sus impactos a la sociedad son positivos. Estos dos grupos (zonas I y II) representan el 47.1% del total de las UPES mexicanas existentes. Esta situación es preocupante para el país, ya que solamente el 47.1% de las UPES cuentan con un correcto desempeño académico y los recursos invertidos en ellas están generando opciones de equidad que garanticen la calidad académica.

Por otra parte, se puede observar que ocho UPES, esto es, un 23.5% del total, tienen un desempeño académico regular. Son instituciones con indicadores por debajo de la media nacional y que ofrecen servicios educativos con calidad académica limitada. Su producción científica también es limitada y el impacto social es menor.

Las diez UPES restantes, esto es, un 29.4% del total de UPES mexicanas, tienen un nivel muy básico de calidad académica. Son instituciones que no cuentan con el capital académico adecuado para poder generar producción científica de relevancia, impartir docencia

con calidad y lograr un impacto significativo en la sociedad. Sumando las dos últimas zonas mencionadas, se observa que un 52.9% de las UPES de México no cuentan con el nivel académico deseable que pueda garantizar la calidad académica basada en la equidad.

6. Conclusiones y discusión

Aun cuando la definición de calidad de la educación es todavía tema de controversia, existen elementos determinantes en el ámbito de la calidad académica (calidad de la docencia de pregrado, calidad de la docencia de posgrado, calidad de la investigación y calidad de la extensión) y dimensiones de la calidad educativa (relevancia, equidad, pertinencia y responsabilidad social; congruencia, eficacia y nuevas tecnologías de la información) que permiten enfocar esfuerzos para cumplir con las actividades académicas, aunadas a un compromiso de calidad que las IES han asumido.

Como una medida de la calidad académica,

[...] 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 han generado 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 (Pantoja, 2014, p.18).

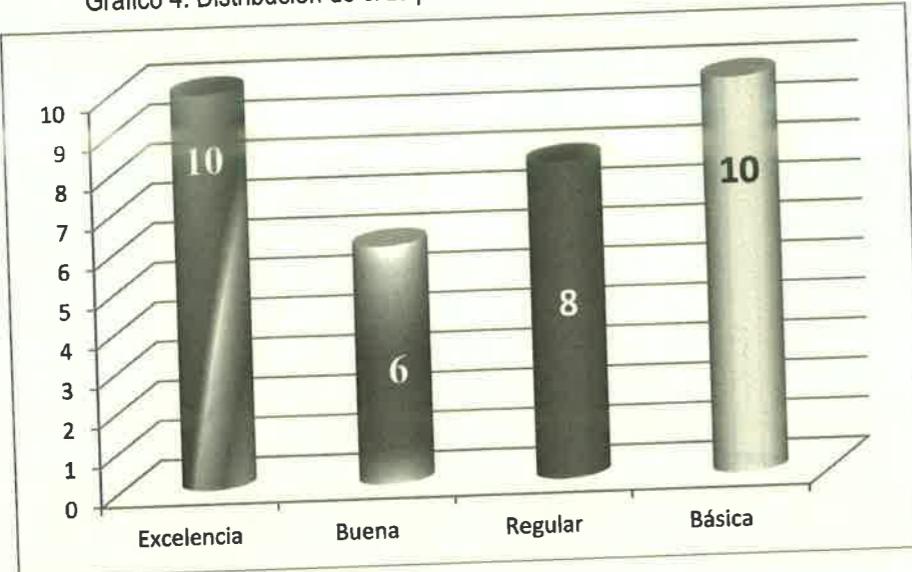
Los rankings se han caracterizado por utilizar indicadores de alta calidad académica, nutridos con información de muy reconocidos servidores electrónicos de la producción científica y académica en el mundo. Los niveles de exigencia de indicadores utilizados por los rankings internacionales son francamente de la más alta excelencia. Los indicadores utilizados por los rankings más citados por autores fueron propuestos como los actuales indicadores internacionales de calidad académica para las IES del mundo. Sin embargo, hay que reconocer que el uso indiscriminado

de los resultados de los RMU puede generar inequidades en las IES evaluadas si no se analizan para lo que fueron creados, dentro de su contexto y metodología, lo anterior distinguiendo si un RMU ha sido diseñado para catalogar una IES de manera global o para evaluar áreas específicas de la misma.

Las UPES mexicanas constituyen un fuerte componente del sistema de educación superior de México, y su desempeño académico debe ser valorado continuamente para garantizar una educación con calidad basada en la equidad, entendiendo una equidad no sólo respecto al acceso a la educación, sino en el nivel de calidad de dicha educación. Los resultados del estudio mostraron que, de acuerdo con los indicadores internacionales de calidad académica utilizados por los RMU, solamente un 47.1% de las UPES mexicanas cuentan con los elementos y determinantes necesarios para desempeñarse en sus funciones con calidad académica. De entre ellas, existe un 29.4% que desempeñan sus funciones de docencia, investigación y extensión con un alto nivel de excelencia académica. Sin embargo, el 52.9% de las UPES en México no cuentan con un buen desempeño académico medido en los indicadores de los RMU. Incluso, un 29.4% de estas últimas presentan un bajo desempeño académico que reduce las posibilidades de contar con calidad académica equitativa.

Debe ser tarea preocupante de las UPES y del Gobierno mexicano establecer una estrategia a mediano plazo que pueda elevar el nivel de calidad académica del sistema de educación superior mexicano, al menos en lo que al ámbito de las UPES se refiere. El otorgamiento de recursos públicos a las UPES mexicanas debe darse en un ambiente de seguridad que garantice la impartición en México de educación de calidad, calidad basada en la equidad con respecto al acceso a la educación superior y del nivel de educación que se recibe. Si bien los rankings son altamente cuestionados por sus metodologías y sus enfoques, hay que reconocer que los indicadores que utilizan para su evaluación son indicadores de calidad académica –que en todo caso las IES en el mundo deben cultivar, independientemente de su vocación–. Quizá

Gráfico 4. Distribución de UPES por zona de desempeño académico



Fuente: elaboración propia.

en el *cómo se establece la comparabilidad de la instituciones educativas* se encuentra la solución misma a la posibilidad de dicha comparabilidad. El presente estudio no propone una nueva manera de evaluar la calidad académica de las UPES, pero sí constituye un punto de inicio para continuar un debate que desarrolle un nuevo esquema de evaluación de la calidad académica de las UPES. Un nuevo esquema que armonice sus distintas particularidades, y que genere una mejor base, en la equidad de la calidad académica, para la asignación y obtención de recursos.

Referencias

- Acuña, J. (2012). Modelo de gestión de calidad académica para la educación superior. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 157-184.
- Bellei C. (2013). Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015. En, *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)* (pp.17-21). Chile: Salesianos Impresores. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Cardoso, E., y Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 68-82. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-cardosocerecedo.html>
- Castaño, G., y García, L. (2012). Una revisión teórica de la calidad de la educación superior en el contexto colombiano. *Educ. Educ.*, 15(3), 219-243.
- Estrada, L. R. G. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (21), 93-103.
- Goñi, E., y Maloney, W. F. (2014). *Why Don't Poor Countries Do R&D?*. Washington, DC: World Bank. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/17729> License: CC BY 3.0 IGO
- Lizardo Velis, S. (2013). Elementos operativos para la evaluación de la calidad universitaria. *Omnia*, 19(2), 50-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73728678005>
- Lomelí, P. (2014). *La relación entre educación y el ingreso en México*. (Documento de trabajo 526). México: Fundación Rafael Preciado Hernández, A. C. Recuperado de http://www.frph.org.mx/boletin/Documentos_PDF/Documento_526.pdf
- 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., y Salgado, L. (2013). Análisis de las universidades colombianas de acuerdo con el ranking Scimago 2010-2012. *Revista MVZ [Medicina Veterinaria y Zootecnia]*, 18(1). Recuperado de [http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GAE%7CA346007460&v=2.1&u=ugto01&it=r&p=GPS&sw=w&casid=934895a8f04bd09933605823d25f2444](http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA346007460&v=2.1&u=ugto01&it=r&p=GPS&sw=w&casid=934895a8f04bd09933605823d25f2444)
- 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.
- Pantoja, M. P. (2014). La estrategia de internacionalización en las universidades públicas estatales ante los rankings internacionales y las políticas nacionales de educación. *Revista Educación Global*, (18), 77-89.
- Rodríguez, E., Pedraja, L., Araneda, C., y Rodríguez, J. (2013). Relaciones entre los determinantes de la calidad de las universidades: un estudio exploratorio desde Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, XIX(3), 446-456. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28028572008>
- Sánchez, S. A. (2011). Relación de la calidad educativa en instituciones de nivel superior y la eficiencia terminal. *Innovación Educativa*, 11(57), 213-217. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350023>
- Vizcarra, N. E., Boza, E. G., y Monteiro, E. (2011). La no neutralidad en la evaluación de la calidad y modelos de evaluación de la educación superior, casos de: Colombia, Argentina y Brasil. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16(2), 291-315. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a04v16n2.pdf>.
- Sitios web recomendados**
- Academic Ranking of World Universities. *Center for World-Class Universities at Shanghai Jiao Tong University*. China. URL: <http://www.shanghairanking.com>
- Ahrefs. *Ahrefs Pte Ltd*. Singapur. URL: <https://ahrefs.com/>
- Field Medals. *International Mathematical Union*. Canadá. URL: <http://www.mathunion.org/general/prizes/fields/details/>
- Highly Cited Researchers. *Thomson Reuters*. Estados Unidos. URL: <http://highlycited.com/>
- Majestic Beta. *Majestic 12-12 Ltd*. Inglaterra. URL: <https://es.majestic.com>
- Nobel Prize. *The Nobel Foundation Rights Association*. Suecia. URL: <http://www.nobelprize.org/>
- Ranking Web de Universidades. *Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*. España. URL: <http://www.webometrics.info/es>
- Secretaría de Educación Pública. *Universidades Públicas Estatales*. México. URL: <http://www.ses.sep.gob.mx/instituciones-educacion-superior/universidades-publicas-estatales>
- SJR Scimago Journal & Country Rank. Powered by Scopus. España. URL: <http://www.scimagojr.com/the-world-universities-ranking-times-higher-education-magazine>. Inglaterra. URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking>
- Web of Science SCIE. *Thomson Reuters*. Estados Unidos. URL: <http://www.thomsonscientific.com/cgi-bin/jrnlist/jloptions.cgi?PC=D>
- QS World University Rankings. *QS Quacquarelli Symonds Limited*. Inglaterra. URL: <http://www.topuniversities.com/university-rankings>

La dinámica académica en el mundo global: la educación superior como un activo económico

The academic dynamics in a global world: higher
education as an economic asset

SONIA PEREIRA LAUS¹

Resumen

La movilidad de estudiantes sigue siendo uno de los factores más importantes en el proceso de internacionalización de la educación superior, e inspira las políticas y prácticas puestas en marcha, tanto a nivel nacional como institucional, en lo que se refiere a la certificación de la calidad y acreditación, así como a los aspectos académicos, curriculares y culturales (De Wit, 2008). En los últimos años, se observa un creciente interés de algunos países en la oferta de plazas a estudiantes extranjeros que puedan pagar los altos aranceles cobrados por sus universidades, así como contribuir para la dinamización de sus economías con los pagos por su mantenimiento mientras cumplen sus períodos de estudios. Agentes de la alta demanda internacional por educación, conocimiento y, principalmente, por preparación calificada para empleos en el mundo global, estos pasan a ser objeto de estrategias de países que ven la educación superior como un activo económico y también como un producto clave de exportación. Partiendo de este contexto, este artículo analiza cómo, en los últimos años, la educación superior ha tomado parte como un factor relevante en las políticas establecidas por algunos de los países más “productores” de educación internacional, y cómo mecanismos como los *rankings* académicos contribuyen para complementar este escenario, estableciendo una disputa internacional por ser lo que se clasifica como “universidades de clase mundial”, en una búsqueda de homogeneizar sistemas de educación superior que, por sus características regionales e institucionales, no son y no pueden ser homogéneos.

Palabras clave: movilidad de estudiantes, educación superior, educación internacional, internacionalización de la educación superior, *rankings* académicos.

¹ Investigadora de la Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Brasil.
E-mail: splaus21@gmail.com

Abstract

Student mobility remains one of the most important factors in the process of internationalization of higher education and also inspire the policies and practices implemented at both national and institutional level, in relation to quality certification and accreditation, as well as academic, curricular and cultural aspects (De Wit, 2008). In recent years, we can see an increasing interest of some countries in offering places to foreign students who can pay high fees charged by universities as well as to contribute to the revitalization of their economies by paying for their own maintenance during their periods of study. Agents of the high international demand for education, knowledge and, mainly, for a qualified formation in order to be prepared for jobs in the global world, they became the subject of strategies for countries that see higher education as an economic asset and as a key export product. From this context, this paper analyzes how, in recent years, higher education has taken part as a relevant factor in the policies established by some countries considered as the largest providers of international education and also how such mechanisms as academic rankings contribute to complement this scenario, establishing an international dispute to be what is classified as "world class universities" on a search to standardize higher education systems that, by their regional and institutional characteristics, are not and cannot be uniform.

Keywords: students' mobility, higher education, international education, internationalization of higher education, academic rankings.

Introducción

En el año 2007, principalmente como una consecuencia de los cambios recientes en África, pero también por el crecimiento en el número de estudiantes de nivel superior en los países *no centrales*, el número de estos estudiantes en el mundo alcanzó los 152.5 millones, lo que significa un aumento substancial desde el año 2000, cuando había 100.8 millones. Dados estos

números, se puede percibir claramente el interés de los organismos internacionales en la regulación internacional de la educación, principalmente de la educación superior. Solamente en América Latina, existían en el 2007 más de veintitrés millones de estudiantes en ese nivel de enseñanza, siendo la mitad de países como Brasil, Argentina y México.

Tabla 1. Crecimiento del número de estudiantes de educación superior en el mundo

Año	Totales (millones de estudiantes)
1975	40
1995	80
2000	100.8
2007	152.5

Fuente: UNESCO (2009).

De acuerdo con la UNESCO (2009), dicho crecimiento se dio en la siguiente proporción: por cada cien estudiantes de nivel superior que había en el año de 2000, había ciento cincuenta en el 2007, y, de dicha cantidad, 2.8 millones habían elegido estudiar en el extranjero, representando un aumento del 53% desde el 1999. Se estima que se alcance, en el año 2050, una cifra de ocho millones de estudiantes internacionales.² Datos del 2010 señalaban que más que tres millones de estudiantes estudiaban fuera de sus países de origen (REDDEN, 2010; Institute of International Education, 2010).

Del total de los 2.8 millones de alumnos que estudiaban en el extranjero en el 2007, 421 100 eran de China, seguida en cantidades por India, República de Corea, Alemania, Japón, Francia, Estados Unidos de América, Malasia, Canadá y la Federación Rusa, integrando estos los diez países que más envían estudiantes al extranjero, con un total del 35% de los estudiantes internacionales en el mundo.

² La UNESCO entiende como estudiante internacional aquel matriculado en un programa de educación de un país, sin tener la condición de residente permanente.

Tabla 2. Principales países que envían estudiantes al extranjero (2007)

País	Totales en millones de estudiantes
China	421 100
India	153 300
República de Corea	105 300
Alemania	77 500
Japón	54 500
Francia	54 000
EUA	50 300
Malasia	46 500
Canadá	43 900
Federación Rusa	42 900
Total de estudiantes en el extranjero	2.8 millones

Fuente: UNESCO (2009).

Dichos números reflejan el significativo desarrollo alcanzado por países como China, India, Corea del Sur y Malasia, y su creciente inversión en la formación de profesionistas en centros académicos más avanzados para dar soporte a su proceso de crecimiento e inserción internacional.

Como países anfitriones de estudiantes extranjeros, la novedad señalada hace unos años por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (2009) fue que, aunque los EUA seguían siendo el país que más estudiantes internacionales recibía –seguido por Reino Unido, Francia, Australia y Alemania–, también Japón, África del Sur, la Federación Rusa e Italia permanecían entre los diez mayores receptores, con crecimiento numérico de sus tasas de estudiantes extranjeros. Estos diez países recibían conjuntamente el 71% de los estudiantes internacionales del mundo, aunque el 62% estaban concentrados en los seis primeros.

Tabla 3. Principales países anfitriones de estudiantes internacionales en el 2007

País	Número de estudiantes internacionales
EUA	595 000
Reino Unido	351 500
Francia	246 600
Australia	211 500
Alemania	206 900
Japón	125 900
Canadá	68 500
África del Sur	60 600
Federación Rusa	60 300
Italia	57 300

Fuente: UNESCO (2009).

Los cambios globales y una tendencia identificada en las estadísticas de la UNESCO citadas anteriormente muestran que, desde fines de los años noventa, existe una tendencia de que los estudiantes internacionales permanezcan en sus regiones de origen, principalmente por cuestiones lingüísticas y de costes. Dichos cambios trajeron nuevos integrantes al grupo de los países anfitriones y, por lo tanto, China, República de Corea y Nueva Zelanda pasaron a ser grandes receptores de estudiantes en su región geográfica, lo que también ha pasado con África del Sur y la Federación Rusa. Esto corrobora la visión de Weiss (1997) y Lind (1992), sobre el rol de los llamados "estados catalíticos" en el crecimiento de los polos económicos regionales.

Con base en esta movilidad, datos del 2008 de la Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE) demostraban el crecimiento de un mercado internacional para los servicios de educación superior e investigación académica, facilitado por la masificación de los transportes y de los medios de co-

municación, por la creciente migración de personas, y por el aumento del financiamiento y oferta privada de la misma educación superior. En este contexto, la educación transfronteriza pasó a ser un activo económico, ya que sólo la movilidad de estudiantes ha estimulado la circulación de aproximadamente unos cuarenta mil millones de dólares (OECD, 2008), lo que también corrabora el interés por su reglamentación internacional o apertura para la explotación mercantil.

Tabla 4. Volumen del comercio internacional de la educación superior del 2005 al 2007

Año	Valor en USD medido por el flujo de estudiantes
2005	30 mil millones
2007	40 mil millones

Fuente: OECD (2008).

De los muchos factores que explican por qué los estudiantes deciden estudiar en el extranjero, se destacan la oportunidad de ampliar sus horizontes culturales e intelectuales y la búsqueda de universidades donde puedan desarrollar sus carreras con mejores estructuras que las existentes en sus países de origen. Por otro lado, existen factores que los atraen e inciden en su elección del país de destino, como el prestigio de las instituciones académicas y las estrategias de los países que buscan captar y retener inmigrantes altamente calificados –al lado de otras que los “espantan”, como el cobro de tasas muy altas–.

Frente a ello, se intentará destacar algunos indicadores internacionales que dimensionan el tema y sus superposiciones, al concepto de internacionalización de la educación superior estudiado por autores como De Wit (2010), Knight (2003 y 2004) y Sebastián (2004), y la prevalencia de los valores de mercado en el establecimiento de las políticas nacionales de educación superior de países como Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Reino Unido.

La dinámica académica en el mundo global: la educación superior como un activo económico

Uno de los indicadores de la nueva dinámica académica fue el cambio establecido, a partir del 1º de julio del 2010, por el Gobierno de Australia, que transfirió la promoción de la educación internacional a la Comisión de Comercio Australiana (AUSTRADE), que es la agencia gubernamental responsable del desarrollo del comercio e inversiones, ubicada en el Departamento de Relaciones Externas y Comercio.³ En su página web, la educación superior se ubica en el sector de promoción y marketing internacional de la educación internacional australiana (Australian Government, 2010). Al inicio del 2015, el Gobierno de dicho país puso en marcha las consultas públicas referentes a su nueva *Estrategia Nacional de Educación Internacional*, que eligió la investigación, el aumento del número de los estudiantes internacionales y la expansión de la presencia del país en el exterior como los elementos fundamentales que le permitirán a Australia permanecer como uno de los cinco principales sistemas de la educación superior en el mundo.

Dicha estrategia, con miras principalmente hacia Asia como región estrella, pero también hacia América Latina y Medio Oriente como regiones de creciente potencial para la expansión de proyectos conjuntos y movilidad académica, se propone ampliar los fondos para la investigación, buscando la facilitación de las relaciones entre investigadores e industria, de manera que las estructuras nacionales de investigación se amplíen, dado que este avance se entiende como crucial para que el país se posicione como uno de los mejores proveedores de educación superior en el mundo. Una de sus estrategias de mediano plazo para la consecución de estos planes es la facilitación de los trámites de los visados para estudiantes extranjeros, con miras a ampliar los números de ellos en el país, ya que, después de un fuerte descenso desde

³ Hasta la fecha, la promoción de la educación internacional en Australia estaba bajo la responsabilidad de Australian Education International (AEI), la división internacional del Ministerio de la Educación, Empleo y Relaciones del Trabajo.

el 2009, los estudiantes extranjeros significaron en el 2014 una contribución de AU\$ 16.3 mil millones a la economía nacional (*The Pie News*, 2015).

Otro indicador importante son los estudios realizados por el Gobierno de Canadá con referencia a los impactos de la educación internacional en el país. En el año 2009, el Ministerio de Relaciones Exteriores y del Comercio Internacional de Canadá encomendó a la empresa Roslyn Kunin & Associates (RKA) una encuesta pionera en la atribución de un valor monetario al impacto representado por los estudiantes internacionales en el país. El estudio se tituló “Impacto Económico de la Educación Internacional en Canadá” (RKA, 2009). Los resultados mostraron que el número de aquellos estudiantes en el país llegó a más del doble desde 1998, con 178 000 estudiantes en el 2009, que su presencia había generado empleos para más de 83 000 canadienses en el 2008, y que los estudiantes internacionales habían contribuido con más de 6.5 billones de dólares canadienses a la economía del país en el 2008, o sea, 14.97% de su PIB –CAD\$ 43 420 billones para el mismo año–.

Dichos números impulsaron el compromiso del Gobierno canadiense con la educación internacional en su estrategia comercial, la cual, además de atraer estudiantes, empezó a facilitarles la emisión de visas en mercados estratégicos como China e India, y estableció políticas y programas de pasantías remunerados “que ayudaban a satisfacer las necesidades de calificación y de trabajo de empleadores canadienses” (Leclerc, 2009). El reciente documento *Estrategia para Educación Internacional de Canadá* (Gobierno de Canadá, 2014) muestra que estudiantes de más de ciento ochenta países estudiaron en Canadá en el año 2012, lo que podría explicar, según el mismo documento, las numerosas ventajas del país como destino para aquellos interesados en **universidades de clase mundial**, ya que: a) es un país seguro, multicultural y que recibe bien a los extranjeros; b) es un centro global de innovación, investigación y desarrollo; c) es un buen socio para investigaciones; d) posee excelentes infraestructuras para investigaciones; y e) es un líder

mundial en desarrollo de competencias avanzadas para el empleo.

Con referencia al impacto en el crecimiento global de la economía, datos del año 2012 en el documento muestran que 265 400 estudiantes internacionales gastaron un total de CAD\$ 8.4 mil millones en Canadá, contribuyendo a que 85 570 empleos se mantuvieran y, adicionalmente, sus actividades ayudaron a generar más de CAD\$ 455 mil millones en impuestos provinciales y federales, lo que justificaría la puesta en marcha de la Estrategia Canadiense para la Educación Internacional, volcada a la atracción de estudiantes originarios de economías emergentes o en proceso de desarrollo como Brasil, China, India, México, África del Norte, Oriente Medio y Vietnam. Dicha estrategia, ajustada al *Plan de Acción para Mercados Globales* (Gobierno de Canadá, 2013) se propone ampliar la marca Canadá, pero de una manera flexible que se ajuste a las tendencias globales y a las oportunidades emergentes, con miras a la creación de nuevos empleos y oportunidades para los canadienses. Su punto clave está basado en el hecho de que atraer más que 450 000 estudiantes internacionales a Canadá hasta el año 2022 hará que por lo menos 86 500 nuevos puestos de trabajo sean creados (de un total de 173 100 nuevos puestos mantenidos en el país por la educación internacional), aumentará los gastos de los estudiantes internacionales en más de CAD\$ 16.1 mil millones, promoverá un impulso anual en la economía del país en, por lo menos, CAD\$ 10 mil millones, y generará aproximadamente CAD\$ 910 millones en nuevos ingresos de impuestos.

En los esfuerzos para su puesta en marcha, el Gobierno espera tener la participación equitativa de sus provincias y territorios, de las instituciones y asociaciones de educación, así como del sector industrial.

También Nueva Zelanda puso en marcha, en septiembre del 2011, su *Declaración de Liderazgo para la Educación Internacional* (New Zealand Government, 2011), donde manifiesta su intención de incorporar a la educación internacional como un importante facilitador para fortalecer sus lazos económicos, culturales y sociales con el mundo. Bajo un

proyecto ambicioso que se propone crear una agencia gubernamental para la educación internacional, la *Crown Agency for International Education* o *Education New Zealand*, vinculada a la *New Zealand Inc.*, tiene como objetivo fortalecer el sistema nacional de educación, la investigación y la innovación, pero también el comercio y el turismo, mediante la atracción de inmigrantes calificados y el fortalecimiento de lazos con sus mayores socios comerciales de Asia, Europa y el Pacífico, y también con regiones como el Medio Oriente y América Latina.

Entendiendo la educación internacional como “un sector de gran potencial para el crecimiento de los ingresos de exportaciones y para contribuir con la expansión de los objetivos del comercio, de la innovación y de la investigación, así como la expansión del turismo y de las conexiones internacionales” (*New Zealand Government*, 2011, p.3), el país presenta su intención de participar más activamente en la competencia por estudiantes internacionales, desencadenada principalmente por los países de habla inglesa, pero también, según el documento, por Holanda, Singapur y Malasia. Haciendo clara referencia a su industria de exportación de educación, el documento establece que la dimensión global de estas actividades tendrá que convertirse en la parte central de la planeación y oferta de la educación superior, principalmente por la perspectiva de que las matrículas domésticas continuarán disminuyendo hasta el 2025, haciendo que las oportunidades internacionales se mantengan como estratégicas para que las instituciones de educación superior (IES) amplíen sus ganancias y fortalezcan sus capacidades.

En ese sentido, se observa claramente que la búsqueda de un valor de mercado entró en vigor en el medio académico internacional, donde, más que la internacionalización de la educación superior y sus valores agregados de multiculturalismo y preparación de los estudiantes para su interacción en una sociedad “global”, lo que está sobre la mesa son los intereses económicos de los países involucrados. Esto se observa incluso en los sistemas de educación superior tradicionalmente reconocidos en la escala de valores

simbólicos de la opinión académica internacional, como será analizado en seguida.

Es verdad que la excelencia, la reputación, el reconocimiento, la fama, la marca y la imagen son conceptos que tienen un valor más simbólico que material, principalmente cuando son aplicados a la educación superior y a las funciones que ella desempeña, pero existe amplia evidencia de que dichas características son tomadas en cuenta en el momento de la elección de una IES, tanto de manera individual –de los estudiantes y sus familias–, como por instancias financieradoras nacionales e internacionales. Frente a ello, se puede observar que uno de los pilares de todas las políticas analizadas es la idea de que los sistemas académicos nacionales sigan siendo o conquisten la codiciada posición de proveedores como *universidades de clase mundial*.

Uno de los ejemplos más claros de esta nueva realidad pudo ser observado, desde los años noventa, cuando las IES británicas, frente a la crisis provocada por la restricción de los fondos públicos, y en obediencia a lógica del mercado, aumentaron los precios de sus cursos⁴ y comenzaron a buscar en los estudiantes internacionales el soporte para garantizar la rentabilidad de su reputación. Estos estudiantes, casi siempre originarios de familias adineradas de países emergentes, eligen las universidades de los países anglófonos, principalmente Estados Unidos, Reino Unido y Australia, generalmente por las relaciones costo-beneficio establecidas por los *rankings* académicos; consecuentemente, con el pago de los aranceles cobrados por las instituciones y de los costos de sus estancias, generan empleos e impulsan la economía de los países, como ya se analizó anteriormente. Se trata de la lógica del mercado ampliamente difundida en los sistemas de enseñanza superior, y cristalizada por la adopción de los *rankings* académicos como indicadores de calidad.

⁴ El periódico inglés *Daily Telegraph*, el 26 de julio de 2007, mostró que aproximadamente la mitad de la cantidad de padres que enviaron a sus hijos a la universidad en el 2002 ya no podían hacerlo, ya que desde aquel año los aranceles de matrículas habían aumentado 41% en promedio (Charle, 2007).

Ocurre que dichos procesos son dinámicos y, al mismo tiempo que la movilidad académica internacional pasó a ser comprendida por distintos países como el principal motor para la circulación de un producto clave de exportación –la educación superior–, también actúan como factor de desestabilización del equilibrio socioeconómico de algunos de los países o regiones involucradas en el proceso.

Con el empeoramiento de la crisis económica iniciada en los EUA en el 2008, y que alcanzó a Europa de forma espectacular en el 2009/2010 aumentando el desempleo, los Gobiernos de los distintos países de la Unión Europea han endurecido sus políticas de inmigración. Un estudio reciente realizado por el Gobierno conservador británico elegido por dos mandatos con base en una campaña basada en la limitación de la entrada de extranjeros, concluyó que el 20% de los 180 000 estudiantes extranjeros que recibieron visas en el 2004 no retornaron a sus países de origen. Frente a la crisis económica, y a la constatación de que entre el 2009 y el 2010 el Reino Unido concedió 307 000 visas para estudiantes (instrumento también comprendido como el medio más utilizado por extranjeros para entrar en su mercado de trabajo), el Gobierno británico anunció el establecimiento de nuevas cuotas para profesionales extranjeros y nuevos criterios para la concesión de visas a estudiantes no europeos (Chade, 2010). El problema está en que dichas medidas hacen que los estudiantes internacionales busquen otros destinos, como Australia, Canadá y Nueva Zelanda –países que empezaron, como ya se dijo, a poner en práctica sus políticas de atracción y facilitación de permanencia de estudiantes–, o bien, como EUA, que sigue siendo el campeón en la atracción de estudiantes extranjeros.

El informe *International Students in Higher Education: the UK and its Competition* (Universities UK, 2014) revela una importante baja en la entrada de estudiantes no europeos en la región, principalmente de los que vienen de India y Paquistán, quienes comenzaron a elegir regiones con políticas más amigables hacia de obtención de visados, permanencia y posibilidades de trabajo para los extranjeros. Aun cuando India y China siguen aportando la proporción más grande de estudiantes internacionales en el Reino Unido, el documento revela la baja en el número de estudiantes entrantes de India, un aumento en los de China, Malasia y Hong Kong, y un crecimiento constante de los estudiantes de Arabia Saudita, Brasil y Estados Unidos de América.

De acuerdo con la misma fuente de los datos antes citada, el Reino Unido recibe 12.6% de los estudiantes internacionales del mundo; por otra parte, el principal receptor sigue siendo Estados Unidos de América. Según el mismo documento, las cifras generadas por el sector de educación superior siguen siendo significativas: 10.7 mil millones de libras esterlinas en el período 2011/2012 en ingresos de exportaciones, de estos, el 30% vinieron de las cuotas estudiantiles; los estudiantes internacionales pagaron 3.4 mil millones de libras esterlinas en gastos de manutención como alquileres, alimentación, entretenimiento y productos de consumo, lo que significa un total de más de siete mil millones de libras esterlinas en el período. La preocupación por el estancamiento de esta “industria”, donde Reino Unido sobresale tradicionalmente, generó el documento de la Asociación de las Universidades Británicas que propuso las siguientes acciones al Gobierno: a) creación de una estrategia para el crecimiento de los estudiantes internacionales; b) un consistente mensaje dando la bienvenida a los estudiantes internacionales; c) la exclusión de los estudiantes de cualquier objetivo neto de migración; y d) mejores oportunidades de trabajo postestudio para graduados internacionales.

El análisis de dichas variables se puede explicar en el contexto de una economía política de la educación superior y de su íntima relación con los desequilibrios geopolíticos generados por la globalización. De acuerdo con la tesis de Batista Jr. (1998), no existe una relación automática entre crecimiento y desarrollo y, como tal, el aumento de la riqueza no conduce directamente a la reducción de la pobreza. La globalización genera oportunidades económicas, pero la repartición

de sus beneficios no ha sido igual y sus efectos se reflejan también en el ámbito global.

Se puede constatar lo anterior en la exclusión del actual crecimiento económico de muchos países o segmentos de sus poblaciones, bien por sus consecuencias desastrosas exemplificadas por las hambrunas en África, por los efectos devastadores de los fenómenos naturales causados por el desequilibrio ambiental en áreas pobres del planeta, o por la consecuente migración creciente en dirección a las regiones donde están ubicadas las economías más ricas y dinámicas. A estas regiones, anteriormente favorecidas por el proceso, parece que ahora sólo les queda enclaustrarse o participar en políticas que puedan contribuir para la inclusión del conjunto de los países y regiones del planeta en una globalización más justa e inclusiva.

Se trata de un proceso dialéctico generado en el mundo global para el que todavía no hay políticas que tengan en cuenta su resolución. Las distintas manifestaciones antiglobalización que se iniciaron en Seattle, en el mes de diciembre 1999, en contra de las reuniones de la Organización Mundial del Comercio, y que se han extendido a otras reuniones del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional, del Foro Económico Mundial y del Foro Social Mundial, así como los recientes movimientos Occupy Wall Street y Sí Podemos, siguen representando el claro descontento de quienes se sienten excluidos por el proceso de globalización, sea este real o un mito creado por el capital internacional.

En lo que se refiere a la educación superior, se espera que su rol como un importante factor para el rompimiento de las barreras socioeconómicas que se interponen entre los países del Norte y del Sur no sea superpuesto cada vez más por los intereses económicos. Más que sostener economías, el papel de la educación superior es ampliar el acceso al conocimiento que contribuya a la construcción de una sociedad global menos fragmentada en lo que se refiere al desarrollo de oportunidades que permitan la inclusión social para los ciudadanos de las distintas regiones del planeta.

Referencias

- Australian Government (2010). Recuperado de www.austarde.gov.au
- Batista Jr., P. N. (1998). Mitos da Globalização. *Estudos Avançados*, 12(32), 125-186.
- Gobierno de Canadá (2014). *Canada's International Education Strategy: Harnessing our knowledge advantage to drive innovation and prosperity*. Recuperado de <http://international.gc.ca/global-markets-marches-mondiaux/assets/pdfs/over-view-apercu-eng.pdf>
- (2013). *Global Markets Action Plan. The Blueprint for Creating Jobs and Opportunities for Canadians through Trade*. Recuperado de <http://international.gc.ca/global-markets-marches-mondiaux/assets/pdfs/plan-eng.pdf>
- Chade, J. (7 de septiembre de 2010). Londres vai dificultar a entrada de estudiantes. *O Estado de São Paulo*. Recuperado de <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20100907-42693-spo-33-cid-c1-not/busca/vai+dificultar+entrada+estudantes>
- Charle, C. (15 de octubre de 2007). O ensino europeu no compasso do mercado. *Le Monde Diplomatique*. Recuperado de <http://diplomatique.uol.com.br/artigo.php?id=45>.
- De Wit, H. (2008). The Internationalization of Higher Education in a Global Context. En H. De Wit, P. Agarwal, M. E. Said, M. T. Sehoo, y M. Sirozi (Eds.), *The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context* (p.1). Rotterdam: Sense Publishers.
- (2010). *Internationalization of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*. Países Bajos: Mimeo.
- Institute of International Education (2009). *American Study abroad in increasing numbers*. Recuperado de <http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Open-Doors/Open-Doors-Data-Tables/2009/Study-Abroad>.
- (2010). *About Project Atlas*. Recuperado de www.atlas.iienetwork.org
- Knight, J. (2003). Updated Internationalization Definition. *International Higher Education, The Boston College Centre for International Higher Education*, 33, 2-3.
- (2004). Internationalization Remodeled: Definitions, Rationales and Approaches. *Journal for Studies in International Education*, 1(8) 5-31.
- Leclerc, M. (2009). *International Students Contribute Over \$6.5 Billion to Canadian Economy*. Recuperado de http://www.international.gc.ca/media_commerce/comm/news-communiques/2009/319.aspx
- Lind, M. (1992). The Catalytic State. *The National Interest*, 27, 3-12.
- New Zealand Government (2011). *Leadership Statement for International Education: version one*. Recuperado de www.minedu.govt.nz/~media/MinEdu/Files/EducationSectors/InternationalEducation/PolicyStrategy/LeadershipStatement2011.pdf
- OCDE (2008). *Four Future Scenarios for Higher Education*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/22/22/38073691.pdf>
- Redden, E. (2 de junio de 2010). Study abroad expo has countries clamoring for mobile students. *Inside Higher Education USA Today*. Recuperado de http://www.usatoday.com/news/education/2010-06-02-ihe-study-abroad_N.htm
- Roslyn Kunin & Associates Inc. (2009). *Economic Impact of International Education in Canada*. Recuperado de http://www.international.gc.ca/education/assets/pdfs/RKA_IntEd_Report_eng.pdf
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- The Pie News (2015). *Australia releases international education strategy draft*. Recuperado de <http://thepienews.com/news/australia-releases-international-education-strategy-draft/>
- UNESCO (2009). *Compendio Mundial de la Educación 2009*. Quebec: UNESCO.
- Universities UK (2014). *International Students in Higher Education: the UK and its Competition*. Recuperado de <http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Documents/2014/InternationalStudentsInHigherEducation.pdf>
- Weiss, L. (1997). Globalization and the Myth of the Powerless State. *New Left Review*, 225, 3-27.

El mundo de las publicaciones científicas

The world of scientific publications

SCILIA MICHEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ¹

Resumen

En la última década se observa un crecimiento exponencial del conocimiento científico global, impulsado en parte por la necesidad de encontrar soluciones a problemas globales, una mayor vinculación entre la Universidad y la industria, el énfasis en las universidades por la investigación, mayores opciones de formación científica, nuevos criterios de evaluación de la investigación, así como la rápida divulgación del nuevo conocimiento a través de las TIC y la difusión de los resultados de las investigaciones en revistas científicas. La publicación en revistas de prestigio se ha convertido en un criterio importante del **éxito académico** en el entorno competitivo de la educación superior global. Además hay cada vez una necesidad mayor de evaluar los resultados de la actividad investigadora que realizan los países y las universidades. Este artículo tiene como objetivo presentar un panorama general de las publicaciones científicas en el mundo, sus características, alcances y limitaciones.

Palabras clave: Producción científica, publicaciones científicas, bases de datos bibliográficas, indicadores bibliométricos, acceso abierto.

¹ Maestra en Relaciones Económicas Internacionales y de Cooperación, con énfasis en América Latina y la Unión Europea, por la Universidad de Guadalajara, México. Candidata a Doctora en Gestión de la Educación Superior por la misma institución. E-mail: scilia.rodriguez@gmail.com

Abstract

In the last decade an exponential growth of global scientific knowledge occurred, driven by the need to find solutions to global problems, closer links between universities and industry, the emphasis of universities on research, more educative options for scientists, new criteria for the evaluation of research activity and the fast propagation of new knowledge through ICT and the dissemination of research results in scientific journals. The publication of articles in prestigious journals has become an important criterion for academic success in the competitive environment of global higher education. Additionally there is an increasing need to evaluate the results of the research activities per country and university. This article aims to provide an overview of scientific publications in the world, their characteristics, scope and limitations.

Keywords: Scientific production, scientific publications, bibliographic databases, bibliometrics indicators, Open Access.

Introducción

En la última década se ha presenciado un crecimiento exponencial del conocimiento científico global, impulsado en parte por la necesidad de encontrar soluciones a problemas globales, una mayor vinculación entre la Universidad y la industria, el énfasis en las universidades por la investigación, mayores opciones de formación científica, nuevos criterios de evaluación de la actividad investigadora, así como la rápida difusión de la información y el nuevo conocimiento a través de las tecnologías de información y comunicación (TIC) y la publicación de los resultados de las investigaciones en revistas científicas de circulación internacional y, por lo tanto, de mayor alcance que la denominada “literatura gris” de implicación únicamente institucional y local (Rogel, *et al.*, 2009).

La redacción y publicación de los resultados de una investigación se considera la etapa final de socialización del conocimiento científico producido, y

actualmente es también un criterio importante del éxito académico y de la productividad de los investigadores en el entorno competitivo de la educación superior global (Altbach, 2015). Asimismo, la difusión de las investigaciones promueve la legitimidad académica y pone al alcance de la sociedad el nuevo conocimiento (Rogel, *et al.*, 2009). La difusión y el impacto de las publicaciones científicas tienen relación con la incorporación de las revistas en bases de datos globales como Web of Science de Thomson Reuters y Scopus de Elsevier, así como en las iniciativas regionales Redalyc y Scielo.

Aunado a lo anterior, hay cada vez una necesidad mayor de evaluar los resultados de la actividad investigadora que realizan los países y las universidades, para lo que se han desarrollado los indicadores bibliométricos, que son datos estadísticos obtenidos a partir de las publicaciones científicas. Entre los más utilizados se encuentran los que se basan en los recuentos de las publicaciones y citas recibidas por los documentos publicados, así como aquellos que miden el impacto de las revistas en las que se publica.

Sin embargo, debe puntualizarse que el mundo de las publicaciones científicas sólo forma parte de una pequeña porción de instituciones de educación superior (IES) de un país, pues no todas las instituciones están enfocadas en la investigación, sino que existe un grupo importante de ellas que pone el énfasis en la enseñanza y el aprendizaje.

Este artículo tiene como objetivo presentar un panorama general de las publicaciones científicas en el mundo, incluyendo los antecedentes históricos, la terminología, algunas estadísticas, la utilización de los indicadores bibliométricos, así como los principales argumentos críticos y el movimiento alternativo de acceso abierto. Finalmente, se presentan algunas consideraciones encontradas en la literatura para la redacción de resultados de investigaciones en revistas científicas. Para concluir, se construyen las reflexiones finales.

1. Las publicaciones científicas: antecedentes y conceptos

El origen de las publicaciones científicas puede identificarse en el siglo XVII en Europa, cuando era costumbre el intercambio de correspondencia entre personas que se dedicaban a la investigación, práctica que posteriormente fue sustituida por la publicación en revistas.

Las primeras publicaciones científicas periódicas fueron fundadas en el año 1665 en Francia, con la publicación titulada *Journal des Sçavants*, y en Reino Unido, con *Philosophical Transactions*. El *Journal...* difundía necrologías, informes sobre experimentos y observaciones de física, química, anatomía y mineralogía, mientras que la publicación *Philosophical Transactions* consistió en un periódico científico que incluía las descripciones de experimentos realizados ante la Royal Society (Albornoz, 2006; De Filippo, 2008).

Uno de los obstáculos que enfrentó la publicación científica en sus inicios fue que los científicos buscaban ocultar sus hallazgos por temor a la posibilidad de plagio de los mismos. Por ello, se motivó a los investigadores a proteger sus investigaciones mediante la confirmación de recepción del documento a la propia revista. Actualmente, la publicación en revistas científicas es la vía más utilizada de comunicación y difusión de los resultados de una investigación.

Las publicaciones científicas son la difusión de los resultados de una investigación a través de libros, capítulos de libros y artículos en revistas científicas. Esta última modalidad se ha convertido en una de las formas más comunes y demandadas de divulgación en los últimos años. Para los investigadores, la publicación en revistas científicas representa una vía para legitimarse ante los pares y obtener reconocimiento de los colegas a través de las citas recibidas, y es también la oportunidad de hacer público el conocimiento científico obtenido y tener prioridad sobre dichos hallazgos mediante la fecha de recepción del documento en una revista (Bordons, 2004; Gómez, *et al.*, 2014).

En México y en otros países, las políticas de ciencia y tecnología nacionales e institucionales miden la productividad científica a través de indicadores

bibliométricos como son el número de publicaciones científicas y la cantidad de citas que reciben. Por ejemplo, la publicación de artículos en revistas con alto factor de impacto es un parámetro de calidad en la evaluación de los profesores de tiempo completo de las IES mexicanas para obtener reconocimiento como parte del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), así como para la acreditación de cuerpos académicos y la inclusión de programas académicos en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (Caballero, *et al.*, 2012). Sin embargo, como es señalado por Gómez, *et al.* (2014), estas políticas han producido tanto aciertos como efectos nocivos, ya que generan competencia entre investigadores y simulación de las dinámicas de trabajo. Por ejemplo, se aprecia el surgimiento del fenómeno denominado “síndrome de publicar o perecer” (POP, por sus siglas en inglés “publish or perish”), es decir, los investigadores se ven presionados a publicar para justificar su actividad. Para ello, los académicos recurren en ocasiones a prácticas como aumentar el número de autores por publicación aunque no se colabore (“autoría gratuita”) o al fraccionamiento de una investigación en varias publicaciones (síndrome LPU, por sus siglas en inglés “least publishable unit”).

Para incrementar el potencial de difusión, prestigio y alcance de las revistas científicas, se recurre a su inclusión en bases de datos bibliográficas comprensivas, tales como el ISI Web of Science de Thomson Reuters y Scopus de Elsevier, que requieren el pago de una suscripción para acceder a su contenido, o, recientemente, a la adhesión en repositorios regionales de acceso abierto, como son los proyectos de Redalyc y Scielo.

Las bases de datos bibliográficas son la principal fuente de información para los indicadores bibliométricos, pues contienen información sobre los artículos publicados en revistas científicas. Actualmente, existen bases de datos especializadas en la mayoría de las áreas científicas, entre ellas destacan MEDLINE para las ciencias

cias de la salud, BIOSIS para ciencias de la vida, COMPENDEX para las ingenierías, entre otras. Pero también encontramos las bases de datos comprensivas o multidisciplinarias, es decir, que incluyen revistas científicas de todas las áreas del conocimiento.

De acuerdo con López Leyva (2011), las bases de datos se pueden dividir en dos modelos: el primero de ellos de acceso restringido, y que implica un costo de suscripción, mismo que generalmente es cubierto por las instituciones universitarias; y el segundo modelo, que forma parte del movimiento de acceso abierto, y cuya disposición de información, por lo tanto, es libre y sin ningún costo. Dentro del primer modelo se encuentran, entre otras bases de datos, el ISI Web of Science y Scopus, mientras que en el segundo modelo se presentan Redalyc y Scielo. A continuación se presenta una breve descripción de las bases de datos mencionadas:

- a) **Institute for Scientific Information (ISI) Web of Science:** el ISI es un organismo fundado por Eugene Garfield en 1960, quien ideó también el factor de impacto de las revistas. ISI fue adquirido en 1992 por Thomson Scientific and Healthcare. Actualmente pertenece a la compañía Thomson Reuters. La base de datos Web of Science de ISI incluye información de más de 8 500 revistas que representan a 1.3 millones de artículos y de treinta a treinta y cinco millones de citas al año (Thomson Reuters, 2015). Cada año, Thomson Reuters evalúa a alrededor de 2 500 revistas; de estas, sólo el 10% son aceptadas para formar parte de la base de datos (Testa, 2011).
 - b) **Scopus:** es una empresa que pertenece al grupo Elsevier, originaria de los Países Bajos. Tiene registradas más de 20 800 revistas científicas, de las cuales 2 600 son de acceso abierto (Rogel Salazar, 2015; Elsevier, 2014).
- Los criterios de estas bases de datos favorecen a las revistas editadas en Europa, Estados Unidos y Canadá, y a aquellas que se publican en idioma inglés y pertenecen a las ciencias naturales y exactas.

Lo anterior pone en desventaja a las revistas de otras regiones que publican en idiomas distintos al inglés y que tienen una tendencia investigadora hacia las ciencias sociales y humanidades, como es el caso de la actividad científica en América Latina (Aguado-López, et al., 2008). Por ello, han surgido en la región algunos proyectos que buscan promover las investigaciones y publicaciones que se realizan en los países latinoamericanos, España y Portugal. Entre ellos destacan Redalyc y Scielo.

- a) **Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal):**² proyecto de acceso abierto fundado en el año 2002 bajo el lema “La ciencia que no se ve no existe”, por iniciativa de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). El objetivo principal del proyecto es contribuir a romper el círculo vicioso de las publicaciones que debido a que no aparecen en los sistemas de indización y reportes de revistas con impacto, no son consultadas ni citadas. A esta situación se le llamó “ciencia perdida” (Aguado-López, et al., 2008, p.19). El proyecto apoyado en las TIC y el acceso abierto creó un espacio para acceder a publicaciones especializadas de las ciencias sociales, naturales y exactas.
 - b) **Scielo (Scientific Electronic Library Online):**³ fue creado a finales de los años noventa por la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo y el Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencia de la Salud (FAPESP-BIREME). El proyecto funciona como una biblioteca electrónica en línea de acceso abierto al texto completo de los artículos de alrededor de ochocientas veintidós revistas. Se ha implementado en más de diez países iberoamericanos (Miguel, 2011).
- Es importante considerar que estas fuentes de datos tienen objetivos distintos. Por un lado, Scopus y Web of Science son bases de datos bibliográficas

que funcionan como un servicio de indización de los documentos publicados en revistas que han pasado por un proceso estricto de escrutinio para garantizar su calidad, lo que posteriormente les ofrece una visibilidad a nivel mundial. Por otro lado, Scielo y Redalyc son repositorios digitales de revistas, cuyo objetivo es ofrecer el acceso a los textos completos de los artículos publicados en ellas.

Por otro lado, la importancia otorgada a la producción del conocimiento y a las actividades científicas ha propiciado la necesidad de crear nuevas formas de evaluar y medir la producción científica que se realiza a nivel del individuo, de los departamentos, de los académicos de las instituciones e incluso de los países en términos de productividad y de impacto. Una de estas vías es la utilización de los indicadores bibliométricos.

La bibliometría es la ciencia que tiene por objeto el tratamiento y estudio de datos cuantitativos procedentes de las publicaciones científicas. Los primeros estudios de bibliometría se realizaron a principios de este siglo, y consistían en recuentos manuales de publicaciones científicas (Bordons y Zulueta, 1999).

Los indicadores bibliométricos son datos estadísticos deducidos de las publicaciones científicas (Gómez y Bordons, 1996), los cuales son útiles para evaluar la producción científica de los países y las universidades, así como realizar comparaciones que a su vez permitan valorar los resultados de políticas nacionales o institucionales, programas o acciones relativas a la actividad investigadora. Otra definición de los indicadores es la que proporcionan Sanz y Martín (1997): “datos numéricos extraídos de los documentos que publican los científicos o que utilizan los usuarios, y que permiten el análisis de las diferentes características de su actividad” (p.46). Algunos de los indicadores más utilizados son:

- a) **Número de publicaciones:** estadísticas que permiten conocer la producción científica de un colectivo y su tasa de crecimiento a lo largo de un periodo estudiado.
- b) **Número de citas:** indicador que ofrece datos sobre el número de veces que un documento fue citado.

c) **Factor de impacto de una revista:** indicador introducido en los años setenta por Eugene Garfield como una iniciativa para comparar revistas y evaluar la importancia de una determinada publicación dentro de un mismo campo científico, con el fin de que los investigadores pudieran seleccionar la revista con mayor repercusión para publicar sus artículos o buscar referencias para sus propios artículos. Este indicador muestra el número de citas que reciben en promedio los trabajos publicados en una determinada revista durante un determinado periodo de tiempo. Así, por ejemplo, el factor de impacto de una revista en el año 2014 se calcula dividiendo el número de citas recibidas en 2014 de los artículos publicados en dicha revista durante 2012 y 2013, entre el número de artículos publicados por la revista en esos dos años (De Filippo, 2008). El ISI Web of Science lo calcula anualmente para todas las revistas que tiene en su registro.

d) **Índice h:** fue introducido en 2005 por el físico estadounidense Jorge Hirsh, quien propuso un método que consiste en ordenar los trabajos de un autor de forma decreciente en virtud de las citas recibidas por cada trabajo. En el momento en el que el rango supera o iguala el valor de la cita, se obtiene el índice h. Lo anterior significa que el autor tiene *h* trabajos con al menos *h* citas (Grupo Scimago, 2007).

Asimismo, en los últimos años se ha observado que la colaboración entre grupos de investigación interdisciplinarios para la resolución de problemas es una de las maneras en las que se está produciendo conocimiento (Gibbons, et al., 1994; Rey, Sempere, y Sebastián, 2008). Por ejemplo, más del 35% de los artículos publicados en revistas internacionales son elaborados por autores de distintas nacionalidades; este porcentaje es 25% más que lo observado quince años atrás (The Royal Society, 2011). Ante esta tendencia, se han desarrollado indicadores bibliométricos para medir la colaboración, entre ellos:

² Ver: <http://www.redalyc.org/>

³ Ver: <http://www.scielo.org/php/index.php?lang=es>

- a) **Copublicaciones internacionales:** es un indicador que permite calcular el número de documentos firmados por dos o más autores con distinta universidad y país de adscripción e identificar patrones de colaboración entre investigadores por áreas del conocimiento, países e instituciones. Dentro de este indicador puede obtenerse la tasa de coautoría, que es la proporción de documentos firmados por más de un autor.

Con respecto a esta dinámica, 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).

2. Tendencias de las publicaciones científicas en el mundo y en México

En la última década se ha presenciado un crecimiento exponencial del conocimiento científico global. En 2013, doscientos veintinueve países produjeron más de tres millones de documentos científicos, desde Tuvalu con un solo documento, hasta Estados Unidos con más de 600 000 publicaciones, mientras que la cifra en el año 2003 fue de menos de la mitad con relación al 2013 (Scimago, 2015). Asimismo, un tercio de las publicaciones científicas son resultado directo de la colaboración entre autores de distintos países y, más aún, el número de copublicaciones internacionales se ha doblado desde los años noventa a la actualidad (The Royal Society, 2011).

De acuerdo con un informe de ISI Web of Science, el número de publicaciones se ha incrementado en la mayoría de los países del G20. Por ejemplo, la participación mundial de China se ha incrementado de 5.6% en el año 2003 a 14% en el 2012. En ese mismo reporte, México tuvo un ligero incremento en su participación mundial de 0.7% a 0.8% para el periodo

analizado. Los campos de estudio en los que el país contribuyó mayormente con artículos de investigación en el periodo de 2008 a 2012 son las ciencias agrícolas (1.6%), ciencias ambientales y de la tierra, ciencias biológicas y ciencias físicas y astronomía (las tres anteriores suman 1.1%) (Thomson Reuters, 2014).

Por otro lado, la participación de México en las bases de datos internacionales no alcanza las cuarenta revistas: treinta y ocho inscritas en el ISI Web of Science y treinta y siete en Scopus. En general se trata de cincuenta y seis revistas, ya que diecinueve de ellas se encuentran en ambos bancos (López Leyva, 2011). En lo que se refiere a la producción científica (documentos publicados) en el año 2013, se observa que México produjo sólo el 0.6% de la producción total mundial, en tanto que otras naciones latinoamericanas, como Brasil, participan con el 2.1% (Scimago, 2015). En el país, el sector con mayor producción es el educativo con 58 115 documentos publicados en revistas indizadas, seguido del sector Gobierno con 15 794 documentos, mientras que en tercer lugar se ubica el sector salud con 14 073 documentos. Por grado de colaboración, el sector educativo es el que presenta la tasa más alta, con 30% de los artículos; el sector Gobierno tiene una tasa del 28%, mientras que el sector salud sólo el 13% (Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 2011).

3. Crítica

Se mantiene un amplio debate sobre el uso de los indicadores bibliométricos para evaluar la calidad y la visibilidad del trabajo científico. Entre las principales críticas se encuentran:

- a) **Número de citas:** este indicador es utilizado muchas veces como indicativo de calidad, sin embargo, se debe considerar únicamente como un indicador parcial de la calidad del documento, pues el número de citas puede depender de muchos otros factores como el prestigio del autor o la institución, el número de autores firmantes, las autocitas, los hábitos de citación

según las áreas del conocimiento y el tamaño de la comunidad científica. Asimismo, se han reportado casos de falsas investigaciones que pueden alcanzar muchas citas (Gómez y Bordons, 1996; Bordons y Zulueta, 1999).

- b) **Índice h:** este índice está basado en el número de citas y, como se ha mencionado anteriormente, la cantidad de éstas no refleja la calidad de un trabajo, pues dependen de diversos factores que ya han sido mencionados. Además, los temas de moda tienen más probabilidades de generar un índice *h* más alto.

- c) **Factor de impacto:** indicador que varía mucho dependiendo de los hábitos de producción del conocimiento de los diferentes campos científicos; por ejemplo, las áreas clínicas tienen factores de impacto más bajos, mientras que las áreas básicas tienen un factor de impacto elevado. Por ello, el factor de impacto no se puede comparar entre las diferentes áreas del conocimiento (Velasco, *et al.*, 2012).

Asimismo, Sancho (1990) señala como una de las principales limitaciones de los indicadores el hecho de que están basados en la investigación publicada indizada, ignorando otras formas de comunicación como los libros, capítulos de libros, declaraciones, reportes e informes técnicos, entre otros. Por ello, ante la necesidad de comprobar el trabajo científico a través de las publicaciones, algunas áreas del conocimiento están modificando sus prácticas de investigación, por ejemplo, se ha observado que en el caso de las ciencias sociales, que usualmente publicaba en libros, ha comenzado a publicar en revistas científicas indizadas, pues los libros no están indizados en las bases de datos y por lo tanto no pueden contabilizarse.

Por su parte, algunos de los principales argumentos críticos con respecto a las bases de datos comprensivas de acceso restringido son el alto costo para acceder a la información que contienen y el hecho de que los ciudadanos de un país deben de pagar al menos dos veces por los resultados científicos de sus investigadores, esto porque, en primer lugar, los ciu-

dadanos financian la mayoría de las investigaciones a través de recursos públicos, y luego de nuevo cuando quieren acceder a los resultados ya traducidos en publicaciones científicas, para lo cual las universidades deben de pagar altas sumas de dinero para contratar los servicios de dichas bases de datos o para comprar revistas científicas de modo que su comunidad pueda acceder a dicho nuevo conocimiento. Por ejemplo, en un estudio realizado por la University of Illinois (2009), se demostró que el gasto de las suscripciones a revistas científicas en Estados Unidos aumentó 273% entre 1986 y 2004 (Rogel Salazar, 2015).

Asimismo, parte de la crítica a la utilización de las bases de datos bibliográficas comprensivas es su sesgo tanto temático como idiomático, así como la poca representación de publicaciones de países no anglófonos (De Filippo, 2008). Sin embargo, a pesar de esta crítica, se señala que las bases de datos son la única medida normalizada con la cual es posible realizar estudios comparativos.

4. Acceso abierto

Como reacción de los investigadores a los altos costos para acceder a las publicaciones de revistas científicas, así como el control de los derechos de autor de los documentos publicados, inició hace más de una década el movimiento de acceso abierto.

El movimiento de acceso abierto está basado en el concepto de que cualquier persona tenga acceso, sin ningún costo ni registro, a material digital académico, incluyendo incluso a los artículos en revistas arbitradas (Rogel Salazar, 2015); así también, parte de la idea de que el conocimiento es un bien público y que debe diseminarse gratuitamente en la sociedad.

El movimiento de acceso abierto se formalizó en los años 2002 y 2003 con las declaraciones de Budapest, Bethesda y Berlín, que establecieron que los autores garanticen el libre acceso a los textos científicos a través de internet para su lectura, impresión, vaciado y distribución, sin impedimentos legales, técnicos o financieros, respetando las leyes de derecho de autor existentes. Algunos de los principales beneficios iden-

tificados en dichas declaraciones respecto al acceso abierto, según Aguado-López, *et al.* (2008), son:

- Incrementa la visibilidad e impacto de las publicaciones especializadas.
- Aumenta la citación de los artículos científicos que se ven.
- Reduce costos y hace más eficiente la producción editorial.
- El consumidor final no absorbe el costo por el acceso a la información.
- Permite reproducir y distribuir el material con contenido científico.
- Incrementa el retorno de la inversión en investigación, al hacer más disponibles, recuperables y útiles los resultados de las investigaciones financiadas con fondos públicos.
- Promueve la democracia al compartir la información lo más rápida y ampliamente posible.
- Mejora la distribución del conocimiento científico publicado.

Esta tendencia se ha ido fortaleciendo; por ejemplo, en una investigación realizada a petición de la Comisión Europea, se encontró que para abril del 2014 más del 50% de los artículos publicados entre 2007 y 2012 a nivel mundial, estaban ya disponibles en acceso abierto, y que veinte de los veintiocho países de la Unión Europea han superado el 50% de publicaciones en acceso abierto, destacando el caso de Suiza con 70% de sus publicaciones disponibles (Science Metrix, 2014). Según datos de Rogel Salazar (2015), en Estados Unidos las investigaciones que reciben financiamiento público deben estar en acceso abierto en un máximo de doce meses después de su publicación.

Por su parte, en América Latina son tres países que cuentan con leyes de acceso abierto: Argentina, Perú y México. En el caso de México, existen dos instituciones que tienen dicho mandato, la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Autónoma del Estado de México (Rogel Salazar, 2015).

5. Consideraciones para la publicación de resultados de investigaciones en revistas científicas

Tomando en cuenta el crecimiento de las publicaciones científicas, tanto de aquellas que se incluyen en revistas indexadas como las de acceso abierto, algunas consideraciones para la publicación de resultados científicos se han resumido a continuación (Torres-Salinas y Cabezas-Clavijo, 2013):

- a) **Posición de la firma:** refleja el nivel de contribución de los autores en la investigación y la elaboración del manuscrito. El primer autor se trata de aquel que ha concebido el trabajo y quien lidera la ejecución del mismo. Las tareas del segundo autor y consecutivos se relacionan con la redacción del artículo, la aportación de reflexiones y comentarios, la revisión del documento final y el envío del mismo.
- b) **Presentación de la información:** para estudios cuantitativos, los datos se presentan mejor en forma de tablas, figuras o gráficas para hacer más legible al lector la información. Dicho formato debe ser visualmente atractivo y claro para el lector. Se debe evitar la utilización de dos herramientas para una misma presentación de información (por ejemplo, una tabla y una gráfica).
- c) **Referencias:** la utilización de referencias relevantes y actuales es uno de los aspectos revisados por los pares. El número de referencias se puede adaptar al promedio de referencias de la revista a la que se enviará el artículo. Como ejemplo se menciona que el *Journal of Informetrics* tuvo en 2010 un promedio de 33.9 referencias, en tanto que *El Profesional de la Información* tuvo 16.6. Asimismo, la utilización de referencias internacionales se valora favorablemente. También que las referencias sean de fácil acceso para el lector y los pares que revisan el texto, por lo que es muy importante incluir la liga de acceso. Evitar un exceso de autocitas.
- d) **Selección de la revista/medio de publicación:** revisar la temática de la revista para evaluar su

concordancia con el tema principal que aborda el artículo de investigación elaborado y que este sea leído por la audiencia de mayor interés en el tema. Un criterio adicional es consultar el factor impacto de la revista, pues ello permitirá elegir entre las mejor valoradas y, por lo tanto, asegurar un mayor alcance de difusión de los resultados de la investigación. Algunas consideraciones adicionales para elegir una revista es la periodicidad de la publicación y el idioma de publicación. Finalmente, debido a las tasas de rechazo de los artículos, se debe seleccionar un promedio de tres revistas potenciales a las cuales enviar el artículo, de tal manera que en caso de un primer rechazo del artículo, se puede inmediatamente enviar el documento para su publicación a otra revista.

e) **Envío del artículo (cover letter):** enviar junto con el artículo una carta de presentación al editor de la revista en la que el autor justifique la aportación y relevancia científica de su investigación. Algunas sugerencias del contenido de la carta son: a) cuál es la originalidad del artículo; b) cuál es la aportación a la disciplina; c) cuál es la razón por la que se seleccionó dicha revista; y d) la mención de que se trata de una aportación inédita y que no ha sido ni enviada a ni publicada en otra revista.

f) **Idioma de publicación:** debido a que las publicaciones en idioma inglés son leídas por un mayor número de individuos, considerar la redacción de resultados en este idioma.

Reflexiones finales

La ciencia y la producción del conocimiento son cada vez más globales, con actividades científicas que involucran más países, más instituciones y más individuos. La publicación de los resultados de las actividades científicas es el fin último de la socialización del conocimiento y una oportunidad para legitimar el trabajo

realizado por el investigador. No obstante, las exigencias institucionales y globales a las que se ve enfrentado el investigador para publicar a marchas forzadas generan prácticas nocivas que perturban el proceso creativo para la generación de nuevo conocimiento, situación que debe ser tomada en cuenta por los diseñadores de políticas, tanto a nivel nacional como en las instituciones, para concebir lineamientos y reglas, así como ofrecer espacios flexibles y colaborativos a los investigadores para innovar y producir conocimiento.

Por otro lado, la importancia cada vez mayor de la producción del conocimiento y del fortalecimiento de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología hace que se vuelva cada vez más imperante la evaluación y medición de la actividad investigadora, para lo que se han creado algunos instrumentos, como los indicadores bibliométricos. Estas herramientas son muy útiles para cuantificar y analizar vastas cantidades de datos cuantitativos, sin embargo, deben tomarse con cautela y con conocimiento de sus limitaciones al momento de emitir conclusiones basadas en sus resultados.

Con respecto a las bases de datos, se han evidenciado algunas de sus principales restricciones, como son el sesgo idiomático y temático, la poca representación de publicaciones de otras regiones del mundo, la escasa presencia de publicaciones de algunos campos del conocimiento, así como los altos costos para acceder a los documentos indexados en las mismas. Sin embargo, en la actualidad representan la única medida normalizada con la cual es posible realizar estudios comparativos.

Finalmente, como una tendencia alternativa, se han presentado las iniciativas del movimiento de acceso abierto, que han permitido que la producción científica de América Latina tenga mayor alcance e impacto internacional, lo que sin duda se verá reflejado en un mejor posicionamiento y prestigio de las universidades y el trabajo científico de la región, y en una mayor motivación para que cada vez más investigadores latinoamericanos comparten el conocimiento producido con colegas de todo del mundo.

Referencias

- Aguado-López, E., Rogel, R., Garduño-Oropeza, G., y Zuñiga-Roca, M. (2008). Redalyc: una alternativa a las asimetrías en la distribución del conocimiento científico. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XIX(37), 11-30.
- Albornoz, M. (2006). Estrategias para la promoción de las publicaciones científicas argentinas. *Acta Bioquímica Clínica Latinoamericana*, 40(2), 233-237.
- Altbach, P. (2015). What counts for academic productivity in research universities?. *International Higher Education*, (79), 6-7.
- Bordons, M. (2004). Hacia el reconocimiento internacional de las publicaciones científicas españolas. *Revista Española de Cardiología*, 57(9), 799-802.
- , y Zulueta, M. Á. (1999). Evaluación de la actividad científica a través de indicadores bibliométricos. *Revista Española de Cardiología*, 52(10), 790-800.
- Bridgstock, M. (1991). The quality of multiple authored papers. An unresolved problem. *Scientometrics*, 21(1), 37-48.
- Caballero, F., Uresti, R., y Ramírez, J. (2012). Análisis de la producción científica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y evaluación de su impacto en los indicadores educativos de calidad. *Revista de la Educación Superior*, XL(1/161), 31-52.
- De Filippo, D. (2008). *Movilidad y producción científica en la UC3M*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Carlos III de Madrid, Getafe.
- Elsevier (2014). *Scopus content coverage*. Recuperado de http://www.elsevier.com/_data/assets/pdf_file/0007/69451/sc_content-coverage-guide_july-2014.pdf
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico (2011). *Ranking de Producción Científica Mexicana*. Ciudad de México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. Estocolmo: SAGE.
- 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.
- Gómez, A., Jiménez, S., y Moreles, J. (2014). Publicar en revistas científicas, recomendaciones de investigadores de ciencias sociales y humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 155-185.
- Gómez, I., y Bordons, M. (1996). Limitaciones en el uso de los indicadores bibliométricos para la evaluación científica. *Política científica*, 46, 21-26.
- Grupo Scimago (2007). El índice h de Hirsch: su aplicación a algunos de los científicos españoles más destacados. *El Profesional de la Información*, 16(1), 47-49. Recuperado de <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2007/enero/05.pdf>
- Katz, S., y Martin, B. (1997). What is research collaboration? *Research Policy*, 26, 1-18.
- López Leyva, S. (2011). Visibilidad del conocimiento mexicano. La participación de las publicaciones científicas mexicanas en el ámbito internacional. *Revista de la Educación Superior*, XL(2/158), 151-165.
- Miguel, S. (2011). Revistas y producción científica de América Latina y el Caribe: su visibilidad en Scielo, Redalyc y Scopus. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(2), 187-199.
- Rey, J., Sempere, M., y Sebastián, J. (2008). Estructura y dinámica de los grupos de investigación. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXII(732), 743-757. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/219/220>
- Rogel Salazar, R. (2015). Acceso abierto, información científica disponible en línea sin barreras. *Revista Digital Universitaria UNAM*, 16(3). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.16/num3/art19/>
- , et al. (2009). Patrones de colaboración científica a partir de redes de coautoría. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 225-258.
- Sancho, R. (1990). Indicadores bibliométricos utilizados en la evaluación de la ciencia y la tecnología. Revisión bibliográfica. *Revista Española de Documentación Científica*, 13(3-4), 842-865.
- Sanz, E., y Martín, C. (1997). Técnicas bibliométricas aplicadas a los estudios de usuarios. *Revista General de Información y Documentación*, 7(2), 41-68.
- Science Metrix (2014). *Proportion of Open Access Papers Published in Peer-Reviewed Journals at the European and World Levels—1996–2013*. S/L: Science Metrix - European Commission. Recuperado de http://science-metrix.com/files/science-metrix/publications/d_1.8_sm_ec_dg_rtd_proportion oa_1996-2013_v11p.pdf
- Scimago (2015). *Scimago, Journal and Country Rank*. Recuperado de <http://www.scimagojr.com/>
- Testa, J. (2011). *The globalization of Web of Science: 2005–2010*. Thomson Reuters. Recuperado de <http://wokinfo.com/media/pdf/globalwos-essay.pdf>
- The Royal Society (2011). *Knowledge, Networks and Nations: Global scientific collaboration in the 21st century*. Londres: The Royal Society. Recuperado de https://royalsociety.org/~media/Royal_Society_Content/policy/publications/2011/4294976134.pdf
- Thomson Reuters (2014). *The research & innovation performance of the G20*. Thomson Reuters. Recuperado de <http://sciencewatch.com/sites/sw/files/images/basic/research-innovation-g20.pdf>
- (2015). *Web of Science*. Recuperado de <http://wokinfo.com/espanol/>
- Torres-Salinas, D., y Cabezas-Clavijo, Á. (2013). Cómo publicar en revistas científicas de impacto: consejos y reglas sobre publicación científica. *EC3 Working Papers*, (13), 1-16.
- Velasco, B., Eiros, J. M., Pinilla, J. M., y San Román, J. (2012). La utilización de los indicadores bibliométricos para evaluar la actividad investigadora. *Aula Abierta*, 40(2), 75-84.

La dimensión internacional universitaria a través de la estructura institucional: el caso del CUMEX¹

The international dimension of the universities through the institutional structure: the case of CUMEX

ROBERTO VILLERS AISPURO²

CARLOS ANTONIO TREJO SIRVENT³

Resumen

El presente artículo contiene los resultados del “Estudio sobre la estructura y el funcionamiento de las Oficinas de Internacionalización de instituciones miembros del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX)”, realizado mediante una encuesta aplicada a diecinueve instituciones a partir de cinco elementos básicos que configuran una política institucional de internacionalización: normatividad, políticas institucionales, estructura organizacional, recursos y funcionamiento. Se observa la existencia de una correlación positiva entre las características de las unidades de internacionalización (UI) (antigüedad, tamaño y nivel jerárquico) y la eficacia de su funcionamiento. En ese sentido, la importancia de la UI en una estructura universitaria puede ser un indicador fiable del grado de incorporación de la dimensión internacional en la institución. Asimismo, hay disparidades en las capacidades y avances de las instituciones de educación superior (IES) en el tema de la internacionalización. Sin embargo, las instituciones tienen la posibilidad de conjugar capacidades de las IES más consolidadas con las necesidades de las menos avanzadas, mediante la formación y capacitación de funcionarios, y el diseño de políticas institucionales para la integración de la dimensión internacional.

Palabras clave: internacionalización, educación superior, movilidad, intercambio académico, doble titulación.

¹ Documento basado en el “Estudio sobre la estructura y funcionamiento de las Oficinas de Internacionalización de las IES del CUMEX” (2014), a cargo de los autores.

² Universidad Autónoma de Chiapas; Coordinador de Internacionalización del CUMEX. E-mail: rvillers@prodigy.net.mx

³ Universidad Autónoma de Chiapas; Coordinador de Proyectos de Colaboración. E-mail: ctrejos@prodigy.net.mx

Abstract

This article contains the results of the "Study on the structure and functioning of the Offices of internationalization of member institutions of the Consortium of Mexican Universities (CUMEX)" conducted by a survey of nineteen institutions beginning with five basic elements that make up an institutional policy of internationalization: regulations, institutional policies, organizational structure, resources and performance. The existence of a positive correlation between the characteristics of internationalization units (IU) (antiquity, size and hierarchical level) with the effectiveness of his performance is observed. In this regard, the importance of IU in a university structure may be a reliable indicator of the incorporation of the international dimension of the institution. There are also disparities in the capabilities and progress of higher education institutions (HEI) on the issue of internationalization. However, institutions are able to combine the capabilities of HEI more consolidated with the needs of the less advanced, through the training of staff and the design of institutional policies for the integration of the international dimension.

Keywords: internationalization, higher education, mobility, academic exchange, double degree.

Introducción

La internacionalización es ya una condición *sine qua non* de la educación superior en el mundo. En México ha sido asumida por el Gobierno en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, considerando la necesidad de lograr un "México con responsabilidad global" (Presidencia de la República, 2013, p.10), y en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, a través de la línea de acción "Apoyar nuevos modelos de cooperación académica para la internacionalización de la educación superior" (Secretaría de Educación Pública, 2013, p.50).

Por su parte, las organizaciones de educación superior y las instituciones educativas han considera-

do a la internacionalización, del mismo modo, como una estrategia para el desarrollo de la educación superior. La Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), creada en el año 1992, ha sido una de las organizaciones pioneras en impulsar esa cualidad incontrovertible de la educación superior.

El Consorcio de Universidades Mexicanas A. C. (CUMEX), organización que ha sido un referente a nivel país para las instituciones educativas de buena calidad, actualizó en el año de 2012 su estatuto, incorporando significativamente la dimensión internacional como un atributo institucional ineludible. En el objeto declarado en ese estatuto, se establece que la asociación debe "contribuir de manera eficaz a la consolidación de un espacio común de la educación superior de calidad, flexible y pertinente en México, e incorporar y responder a los avances internacionales de la educación superior" (CUMEX, 2012, p.3). Del mismo modo, el estatuto fue adicionado en la fracción VII del artículo 6º, considerando que la internacionalización, al tiempo que es una aspiración de las instituciones miembros del CUMEX, es un requisito de ingreso y permanencia en el consorcio: "Demostrar la dimensión internacional de la institución" (CUMEX, 2012, p.6).

Por otra parte, el artículo 5º, fracción IV, de los estatutos establece la estrategia general de "Incrementar el grado de integración de la dimensión internacional en la docencia, la investigación, la extensión y del desarrollo en general en las IES miembros del CUMEX" (CUMEX, 2012, p.4).

Por estas razones, en diciembre de 2013 el Consejo de Rectores del CUMEX creó la Comisión de Internacionalización, designando a uno de los autores de este texto como su coordinador.

El Plan de Trabajo de la Comisión de Internacionalización, formulado en febrero de 2014, estableció como una de sus primeras acciones la realización de un "Estudio sobre la estructura y el funcionamiento de las Oficinas de Internacionalización de las [instituciones de educación superior] IES del CUMEX" (CUMEX, 2014, p.12), que permitiera conocer cuál era la situación de esas unidades de internacionalización

(UI), e inferir, a partir de sus hallazgos, la capacidad institucional para impulsar la internacionalización, suponiendo que la situación de la UI es un reflejo fiel de las capacidades institucionales y de las políticas institucionales de internacionalización.

Metodología

Se asumió como punto de partida la definición de internacionalización de la educación superior de Knight (2003): "Internacionalización en los niveles nacional, sectorial e institucional se define como el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones o servicios de educación superior" (p.2).

Dicho esto, el estudio parte de la hipótesis de que el grado de internacionalización de las IES puede revelarse a partir de la situación que guardan sus estructuras organizacionales y sus funciones dedicadas a este tema.

En consecuencia, se diseñó un instrumento de encuesta para ser distribuido a las IES miembros del CUMEX. Es menester comentar que en el curso de la aplicación de la encuesta el número de integrantes del CUMEX pasó de veintisiete a veintinueve, por lo que ya no fue posible aplicarla a los recién ingresados. Por ello, los análisis de hicieron con base en un total de veintisiete integrantes, aunque sólo diecisiete IES respondieron a la encuesta. Sin embargo, se consideró que la muestra era suficientemente significativa para describir con bastante fiabilidad la política de internacionalización de las IES del CUMEX a partir de cinco elementos básicos que configuran una política institucional: normatividad, políticas institucionales, estructura organizacional, recursos y funcionamiento.

Se asume que en caso de que algunos de estos elementos institucionales estuvieran ausente en la institución se podría pensar en situaciones de no conformidad con las normas, de ilegitimidad, desorganización, demagogia y discrecionalidad, respectivamente. Adicionalmente, se consideró un apartado para conocer los intereses de capacitación de las instituciones

miembro y las capacidades del personal para conducir la capacitación de sus pares.

Situación de las unidades de internacionalización (UI) de las IES del CUMEX

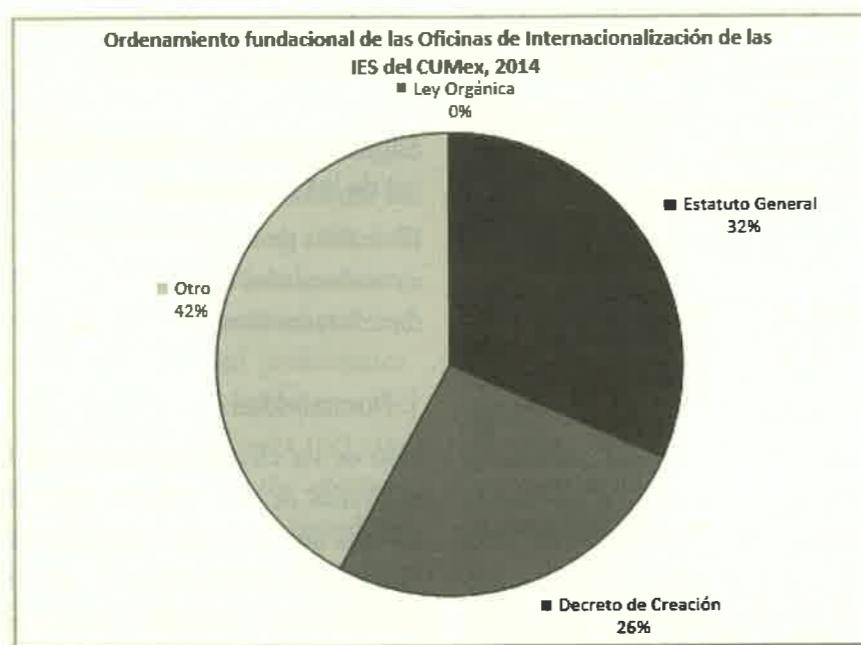
El análisis de los resultados de la encuesta se muestra a continuación, organizado por cada una de las cinco dimensiones antes mencionadas.

1. Normatividad

Uno de los elementos principales que identifican la existencia de una política institucional es el de las normas que sustentan sus procesos y configuran sus estructuras: leyes orgánicas, estatutos, reglamentos, lineamientos o criterios y documentos administrativos. La existencia o ausencia de estos evidencia con claridad la fortaleza o debilidad del basamento jurídico de la oficina de internacionalización.

Sobre el particular, encontramos que en ninguna de las leyes orgánicas de los miembros del CUMEX se establece la existencia de la UI: en apenas el 32% se encuentra en el estatuto general, el 26% tiene un acuerdo de creación, y el resto posee ordenamientos varios o ninguno. Esto significa que la internacionalización no había sido un tema en las leyes y estatutos de las universidades, los cuales delatan obsolescencia sobre el tema. También revela la fragilidad jurídica de las unidades de internacionalización, y que su existencia se debe a la aplicación de políticas coyunturales o decisiones discretionales.

Otro de los aspectos normativos que es importante conocer son los documentos que sustentan el quehacer de las UI. Al respecto existe una diversidad de documentos que pretenden fundamentarlo. Un poco más de la mitad de las universidades declararon tenerlos, lo que refleja la improvisación y la discrecionalidad con la que funcionan cerca de la mitad de las UI: manuales de operación (58%), manuales de procedimientos (37%), lineamientos y reglamentos de movilidad de estudiantes (68%), lineamientos de movilidad de académicos (37%), y otros.



Fuente: elaboración propia.

La primera conclusión a la que se podría llegar es que el marco legal que regula la dimensión internacional de las IES del CUMEX es insuficiente y de bajo nivel.

2. Políticas institucionales

Las políticas institucionales establecen la visión y los programas de desarrollo de la institución. Se generan en los procesos de planeación y se inscriben en los docu-

mentos institucionales: plan de desarrollo, programas de trabajo, plan institucional, proyectos de desarrollo, etc. La consideración de la internacionalización en esos documentos evidencia la importancia que la institución le otorga al tema. En la historia de la planeación educativa, el tema es relativamente novedoso. Hoy lo encontramos en diversos documentos de política, como se comentó anteriormente. De manera particular, en las IES del cu-



Fuente: elaboración propia.

MEX la internacionalización puede encontrarse en los documentos de planeación en los apartados de misión, visión, programas, responsabilidades e indicadores. A continuación lo que respondieron las IES:

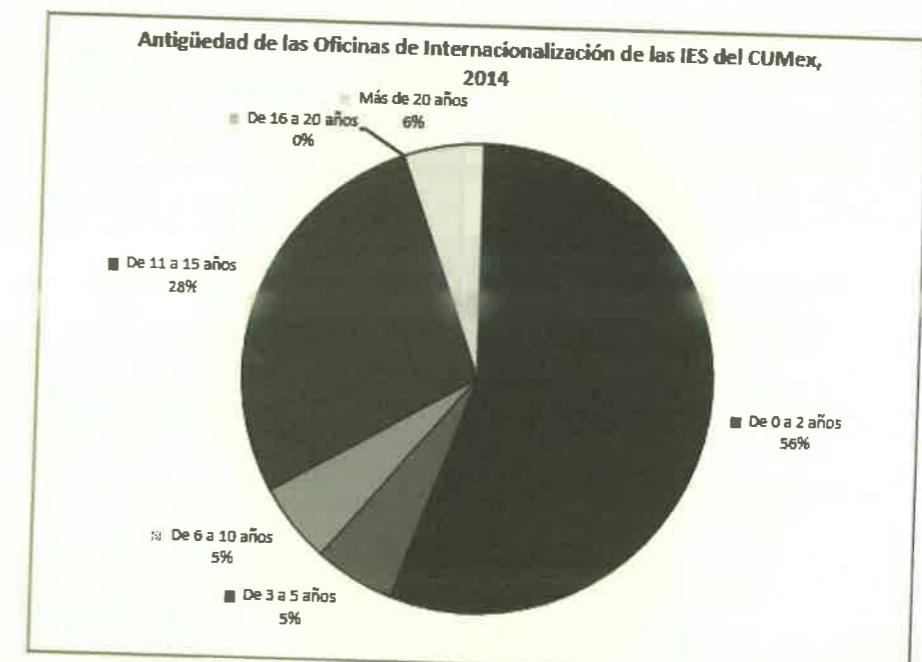
Cuatro de cada cinco IES consideran en sus misiones la dimensión internacional, y el 89% lo establece en sus planes de desarrollo; desafortunadamente, sólo el 32% cuenta con un programa de cooperación, movilidad e intercambio académico, aunque el 58% dice que lo está preparando. La formulación de esos documentos es responsabilidad de las UI, lo que podría reflejar la escasa participación de la estructura institucional en el tema. Esto lleva a una segunda conclusión: los documentos institucionales de planeación de las IES del CUMEX ya consideran la dimensión internacional, aunque los instrumentos específicos son incipientes.

3. Estructura institucional

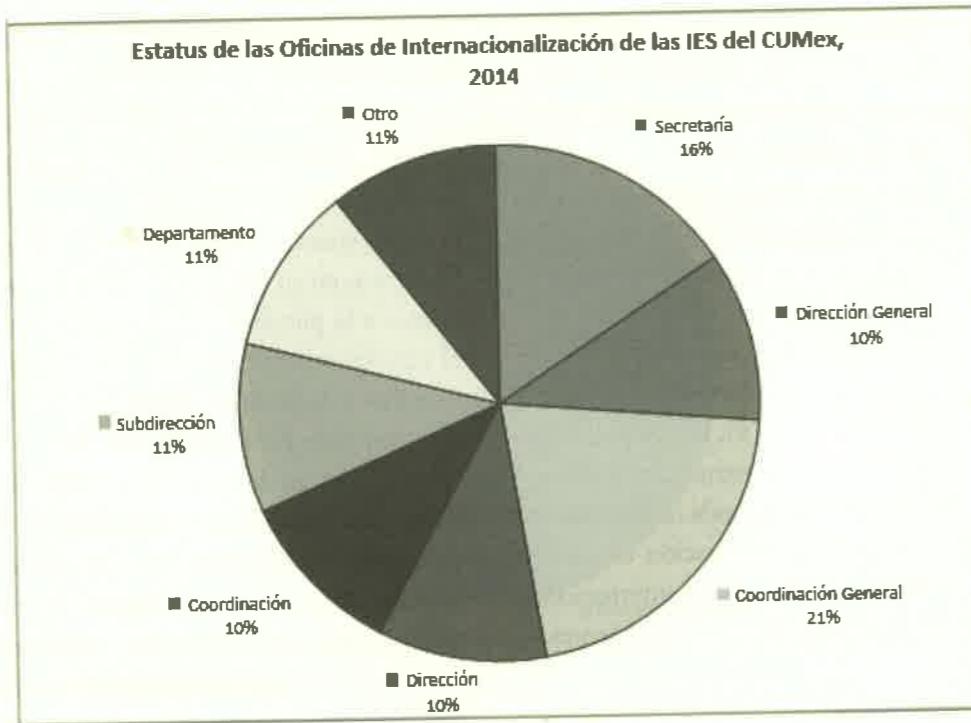
El grado de consolidación de una política institucional pasa necesariamente por la estructura organizacional que la conduce. En ese sentido, aspectos

como la antigüedad de la UI, su estatus, sus líneas de dependencia, su nivel jerárquico en la estructura universitaria y la colegiación de sus decisiones son puntos reveladores de la importancia que la institución le atribuye a la función.

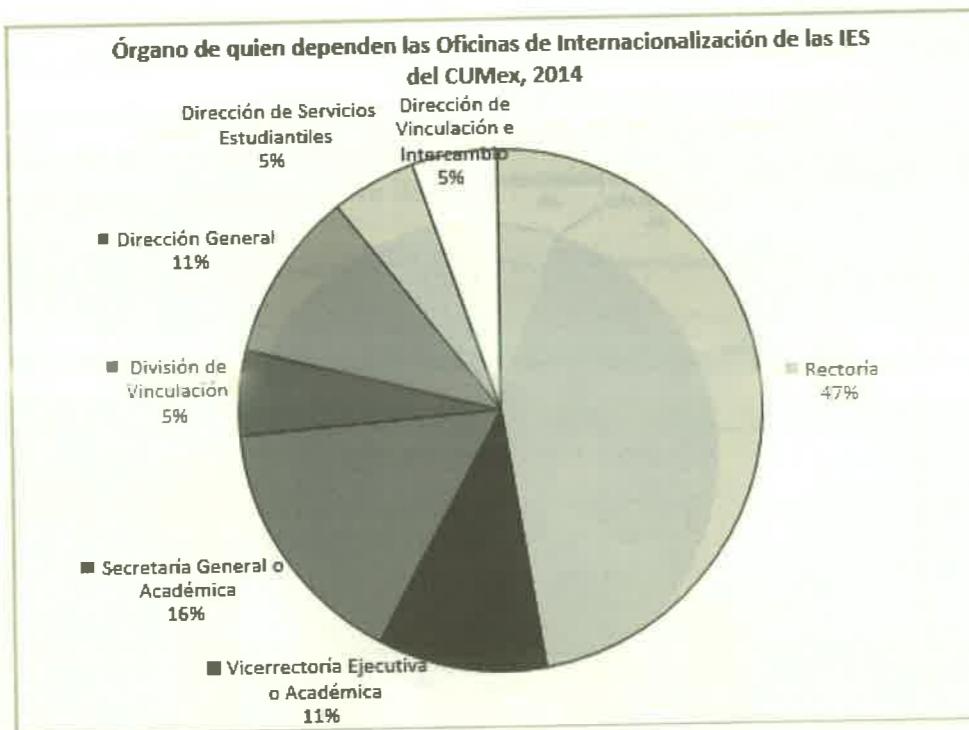
Respecto a su antigüedad, podemos decir que las UI son en su mayoría de reciente creación (56%), quizás a la par de la nueva política introducida por el CUMEX a partir del año 2012, la cual dio mayor impulso a la internacionalización como condición *sine qua non* para pertenecer al consorcio. Ahora bien, el estatus de más de la mitad es relativamente bajo en la estructura institucional, en los niveles de dirección, coordinación, subdirección o departamento, con niveles jerárquicos de tercer y cuarto nivel, lo que refleja una gran dependencia de otros niveles y su escaso peso en la toma de decisiones. Un tercio de las UI no cuenta con órganos colegiados de consulta desde los cuales se democraticen, diseñen e implanten políticas institucionales de internacionalización.



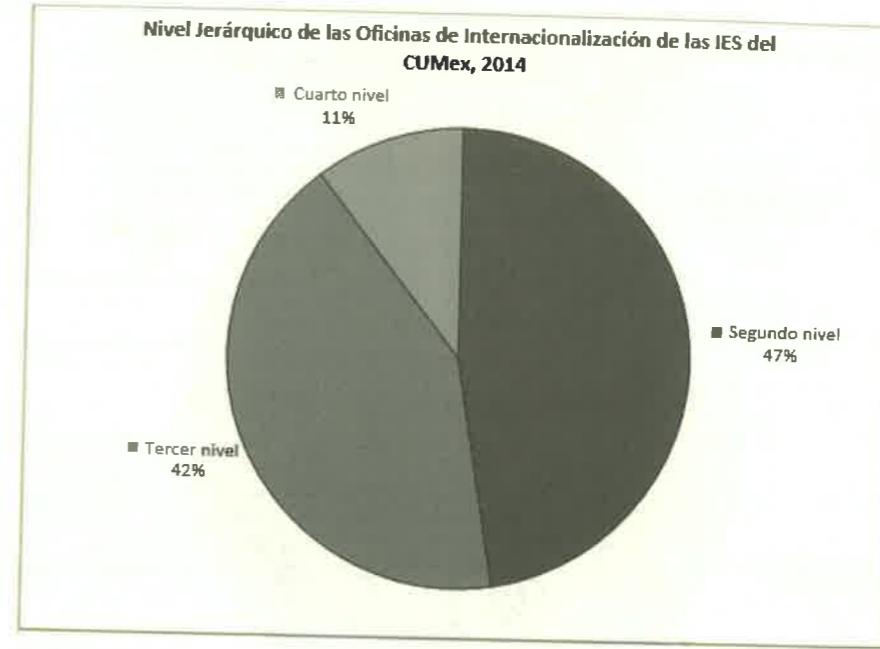
Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

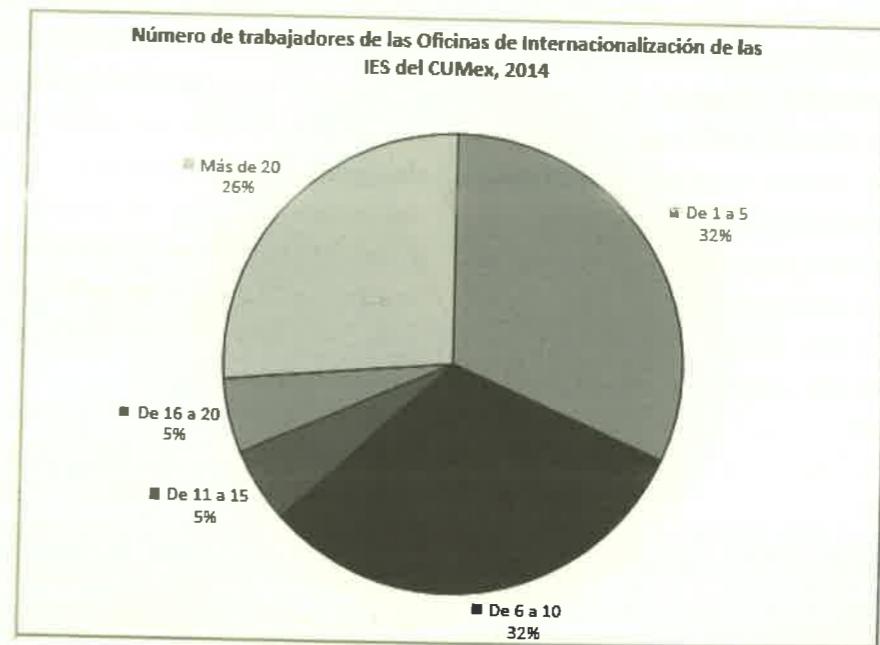


Fuente: elaboración propia.

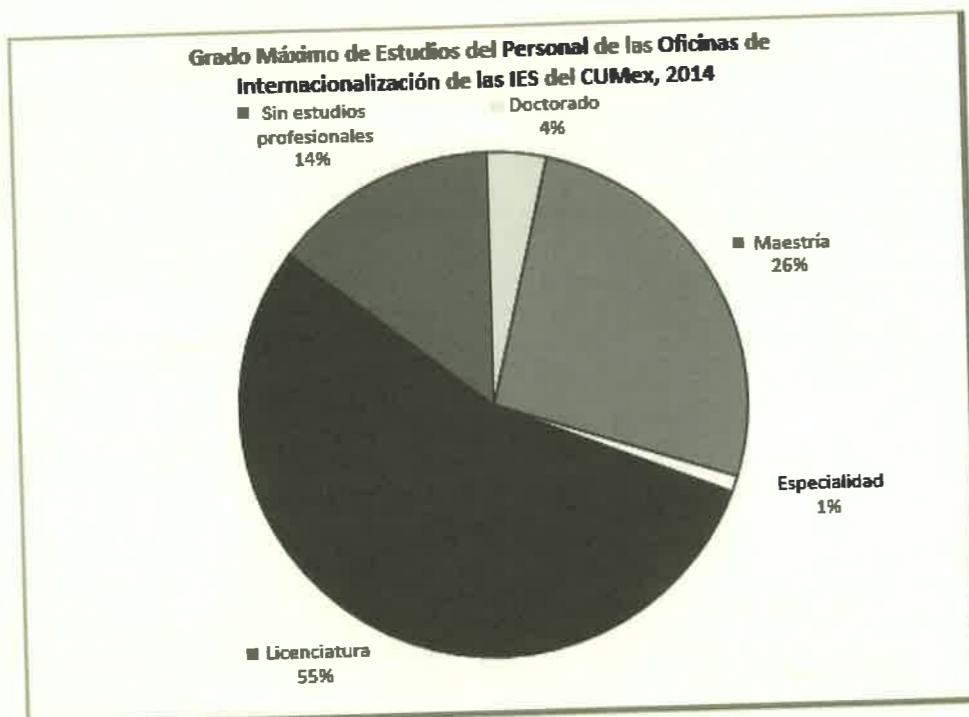
4. Recursos

El adecuado funcionamiento de las UI requiere necesariamente de recursos de diversa naturaleza: humanos, financieros, materiales, tecnológicos, infraestructura, entre otros. En este caso, cuatro de cada cinco UI cuentan con instalaciones en los espacios universitarios, mientras que las del resto son rentadas. Muy

pocas de ellas (16%) cuentan con residencias para estudiantes y profesores de intercambio académico o espacios para actividades de profesores internacionales (26%). Asimismo, el 58% de las UI no cuenta con sistemas informáticos que faciliten la automatización de su operación, aunque la mayoría cuenta con página electrónica (89%).



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

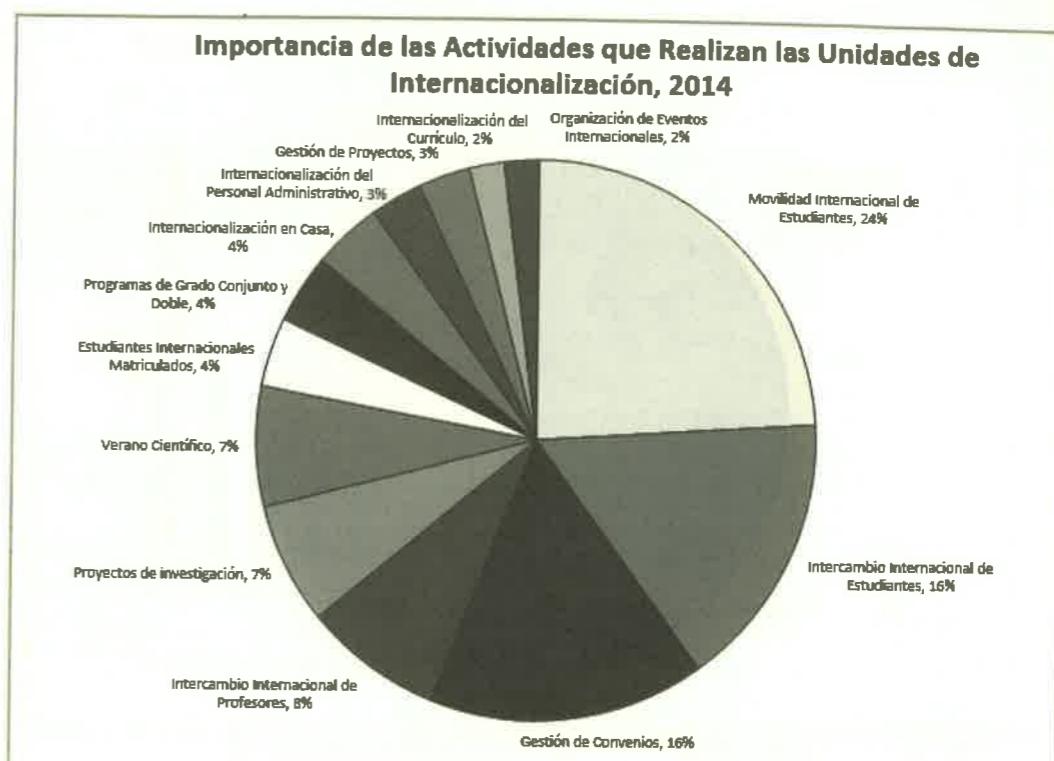
Los recursos humanos con que cuentan las UI son también muy diferenciados, pues mientras las más consolidadas (26%) tienen más de veinte colaboradores, un tercio tienen menos de cinco empleados; respecto al perfil profesional, es de notar que el 55% del personal de las UI apenas cuentan con grado de licenciatura y el 14% no tienen estudios profesionales. Y aunque no se preguntó en la encuesta, se puede inferir que con ese nivel de estudios sus experiencias de internacionalización son escasas. ¿Cómo impulsar entonces comprensivamente la colaboración científica internacional cuando apenas el 4% del personal cuenta con estudios de doctorado? Todo esto revela bien sus capacidades humanas reales y el bajo liderazgo para integrar una dimensión internacional en los fines, funciones y estructura institucional.

5. Funcionamiento

El funcionamiento de las UI es diferencial respecto a la importancia que le atribuyen a las actividades que realizan; es de destacar que un gran porcentaje (el 56%) de la actividad de las UI se concentra en tres

funciones: movilidad de estudiantes (24%), intercambio de estudiantes internacionales (16%) y gestión de convenios (16%). Otras tres actividades representan el 22% (intercambio internacional de profesores, proyectos de investigación y verano científico), mientras que el restante 22% se distribuye en siete actividades de menor importancia (estudiantes internacionales matriculados, programas de grado conjunto y doble, internacionalización en casa, internacionalización del personal administrativo, internacionalización del currículo, gestión de proyectos de colaboración y organización de eventos internacionales). Llama la atención que la educación a distancia, los diplomados y las coediciones internacionales no fueron considerados importantes (0%).

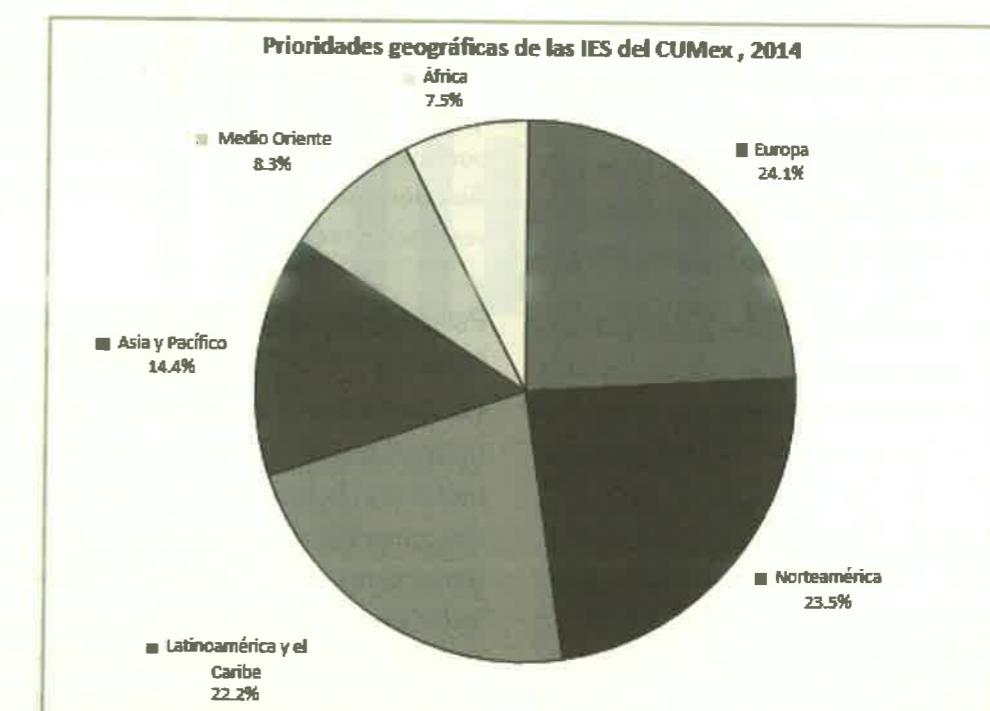
Se puede concluir esta parte comentando que las prioridades y el quehacer de las UI no abordan lo integral de las actividades necesarias para lograr la internacionalización comprensiva. Es de entender que con los recursos tan escasos, con una estructura de bajo perfil, con un débil marco jurídico y con políticas incipientes no extraña conocer estos resultados.



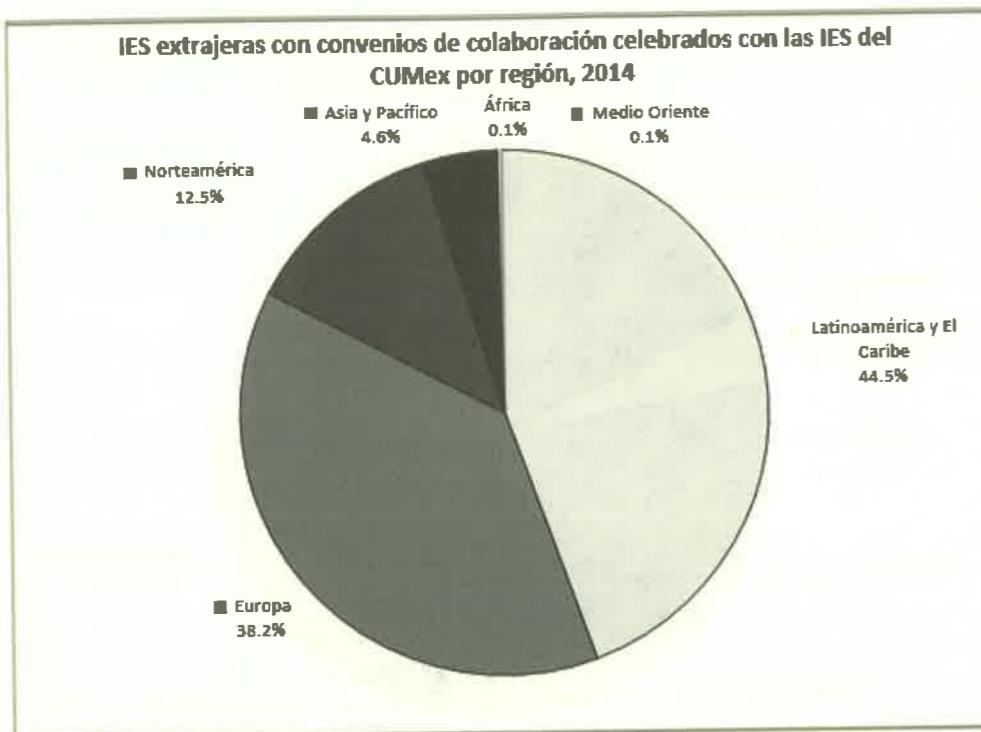
Fuente: elaboración propia.

La orientación regional de las prioridades del quehacer de las UI se reparte equilibradamente entre Europa, Norteamérica y América Latina, mientras

que regiones como Asia y Pacífico, Medio Oriente y África son de escaso interés para la colaboración internacional.



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

Contradicatoriamente, el mayor número de convenios de las IES del CUMEX se ha concertado con las IES de América Latina (44.5%) y Europa (38.2%), mientras que con América del Norte apenas se ha concertado el 12.5% del total de convenios. Es de llamar la atención el bajísimo porcentaje (0.1%) de convenios suscritos con Medio Oriente y África, con quienes las IES mantienen muy pocas relaciones.

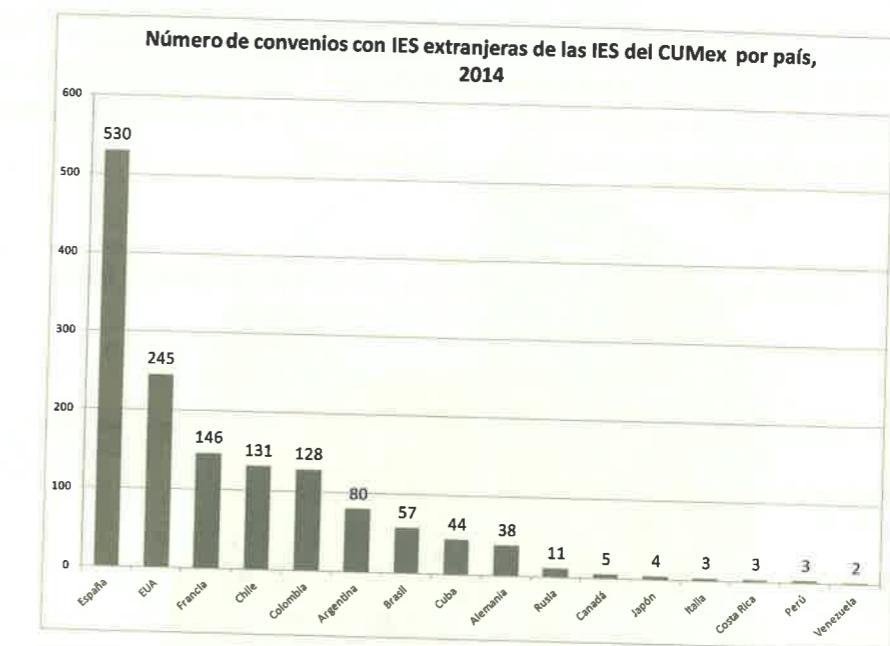
A nivel de países, destacan las relaciones con España, el cual es, por mucho, el principal socio académico de las IES del CUMEX, siguiéndole los Estados Unidos, Francia, Chile y Colombia. Respecto de las membresías con asociaciones internacionales, destacan las ubicadas en el continente americano, como la Organización Universitaria Interamericana (OUI), el Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC), la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) y la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), con membresías superiores al 60% de las IES del CUMEX, lo cual contrasta con el interés expresado en Europa, donde sólo el 31.6% de las IES del CUMEX pertenecen a la Asociación Internacional de Universi-

dades (IAU) o a la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE).

Sin embargo, y aunque resulte igualmente contradictorio por los datos mostrados, se puede inferir que las preferencias de colaboración son favorables a una mayor integración iberoamericana, destacando la escasa relación con nuestros vecinos del norte, con quienes tenemos las relaciones económicas más importantes, situación que busca revertirse con el Foro Binacional de Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII).

Perspectivas en la formación de recursos humanos para la internacionalización

La integración de una dimensión internacional en las instituciones de educación superior pasa necesariamente por la formación en internacionalización de sus comunidades: estudiantes, profesores, investigadores, personal administrativo y funcionarios, pues todos contribuyen a lograr una internacionalización integral. Por tal motivo, en un último apartado, este estudio explora las necesidades de capacitación y las



Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia.

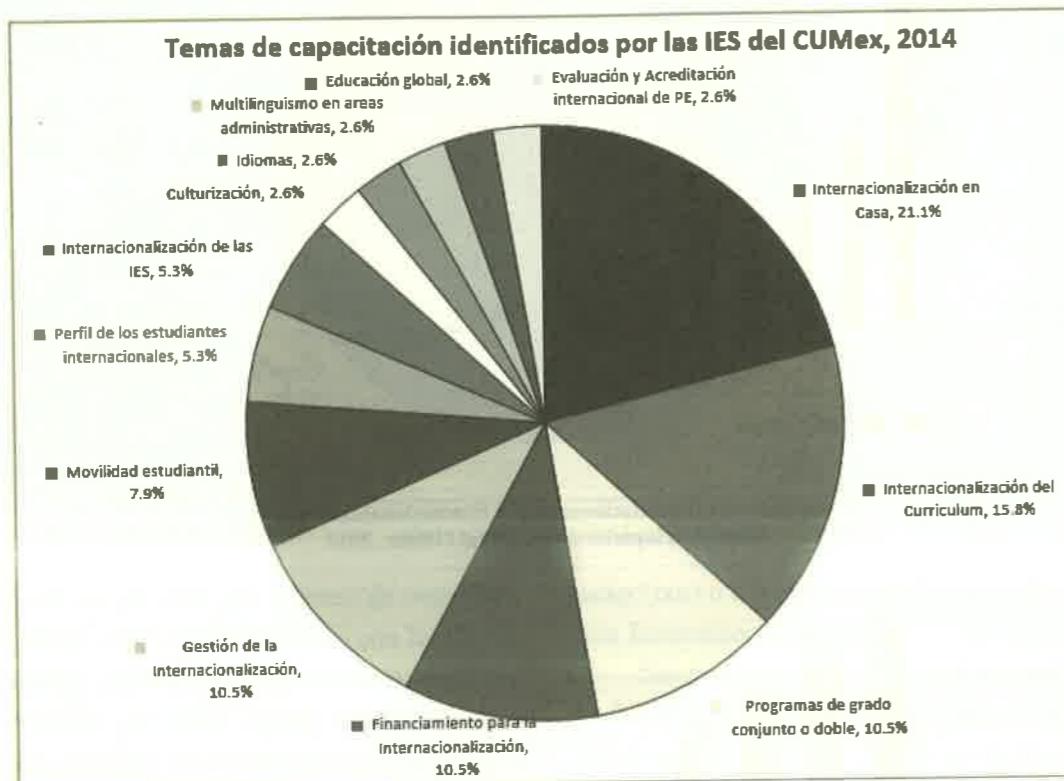
capacidades institucionales del personal de las IES para lograr la internacionalización integral.

Los dos temas que resultaron ser de mayor interés para la capacitación del personal de las IES fueron la internacionalización en casa (21.1%) y la internacionalización del currículo (15.8%). Les siguieron en importancia el posgrado de doble titula-

ción, la gestión y el financiamiento de la internacionalización (10.5%). En menor medida, se tocaron otros temas como la movilidad y el intercambio de estudiantes y el estudio de las lenguas. De manera general se podría afirmar que las necesidades de formación van al encuentro de las áreas menos atendidas por la UI.

De manera paralela, se exploraron las capacidades del personal de las UI para apoyar la capacitación de sus pares en otras IES, encontrándose algún tipo de fortalezas en el 79% de las IES, destacando que el 27%

de las IES cuentan con cuatro a cinco profesionales habilitados y dispuestos a apoyar la capacitación del personal de las UI que presenta mayores oportunidades de desarrollo.



Fuente: elaboración propia.

Comentarios finales

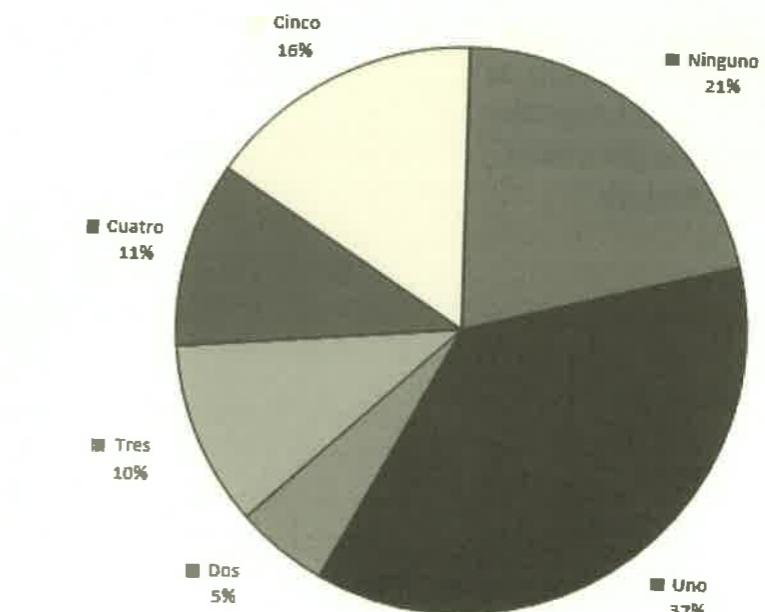
Los resultados de la encuesta permitieron conocer una primera aproximación sobre la situación de las UI de las IES del CUMEX, las cuales son un grupo específico de instituciones, por lo que la generalización de sus hallazgos hacia otros universos debe hacerse con cuidado.

El análisis de los resultados permite observar la existencia de una correlación positiva entre las características de la UI (antigüedad, tamaño y nivel jerárquico) y la eficacia de su funcionamiento (número de convenios celebrados con IES extranjeras, número de países con los cuales se tienen establecidos convenios

o el número de membresías en organizaciones para la educación internacional).

En ese sentido, la importancia de la UI en la estructura universitaria puede ser un indicador fiable del grado de incorporación de la dimensión internacional en la institución. Difícilmente se podría hablar de internacionalización de una IES cuando su UI no está sustentada en las normas, cuando no existe un acuerdo político institucional respecto a una visión clara y consensuada sobre la internacionalización, cuando no se cuenta con la estructura organizacional adecuada, cuando no se orientan a ese tema recursos humanos capacitados, infraestructura, equipamiento y financiamiento.

Número de Consultores y/o Capacitadores sobre Internacionalización en las IES del CUMex, 2014



Fuente: elaboración propia.

El análisis muestra, asimismo, disparidades en las capacidades y avances de las IES en el tema emergente de la internacionalización, situación que debe atenderse como prioridad, pues el CUMEX es un conjunto de instituciones que se caracteriza por mantener cierta homogeneidad respecto a indicadores de calidad académica, y, en esta nueva etapa del consorcio, incorpora la dimensión internacional como requisito indispensable para pertenecer a él.

Los resultados de este estudio están a la disposición de los expertos en internacionalización para abrir nuevas interpretaciones que puedan profundizar y enriquecer el estudio de las estructuras y sus relaciones con la integración de la internacionalización en las IES.

Finalmente, las instituciones que conforman el CUMEX tienen la posibilidad de avanzar rápido en el tema, conjugando las capacidades de las IES más consolidadas con las necesidades de las menos avanzadas, comenzando con la formación y capacitación de funcionarios y con el diseño de políticas

institucionales para promover la integración de la dimensión internacional en toda su estructura y procesos de gestión institucional.

Referencias

- CUMEX (2012). *Estatuto, aprobado en sesión extraordinaria del 28 de agosto de 2012 en Saltillo, Coahuila*. Recuperado de http://www.cumex.org.mx/images/pdfs/estatuto_2012_NVVP_HIDALGO.pdf
- (2014). *Plan de Trabajo Multianual CUMEX aprobado en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, el 15 de agosto del 2014*. Recuperado de http://www.cumex.org.mx/consorcio/docs/plan%20de%20trabajo%20multianual_2015.pdf
- Knight, J. (2003). Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*, (Issue 33, Fall 2003), 2-3. Recuperado de https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33.pdf

Presidencia de la República (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>

Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf