

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 20, 2016

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*

América Lizárraga González

Universidad Autónoma de Sinaloa

Carlos Iván Moreno Arellano

Universidad de Guadalajara

Magdalena Bustos Aguirre

Universidad de Guadalajara

Scilia Michel Rodríguez Rodríguez

Universidad de Guadalajara

ASISTENTES EDITORIALES

Teresa Fernanda Medrano Miranda

Agustín Madrigal Cruz

EDUCACION GLOBAL, Año 20, No. 20, noviembre 2015-noviembre 2016, es una publicación anual editada por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C., Av. de los Maestros y Av. Alcalde, puerta 1. Edificio G, planta baja, Colonia La Normal, C.P. 44260, Guadalajara, Jalisco. www.ampei.org.mx, Editor responsable: Jocelyne Suzanne Pierrette Gacel. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-011214155500-102, ISSN: 2007-1914, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de Licitud de Título y Contenido No. 15042, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por Fondos de Publicaciones de Iberoamérica y Europa, S.A. de C.V., Hidalgo #1282, Col. Americana, C.P. 44160, Guadalajara, Jalisco. Este número se terminó de imprimir el 30 de septiembre de 2016 con un tiraje de 300 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, A.C.

ISSN: 2007-1914



VOLUMEN 20, 2016

Acción afirmativa en educación internacional: programas del Gobierno de Estados Unidos para estudiantes indígenas ELIA BAUTISTA	5
La gestión de la transferencia de créditos académicos en la movilidad estudiantil. El caso de la Universidad de Guadalajara MAGDALENA LILIANA BUSTOS-AGUIRRE	17
Go West? The effect of the study abroad destination on students' satisfaction SANTIAGO CASTIELLO XIAOJIE LI	31
La movilidad académica estudiantil en la Universidad Autónoma de Chihuahua CÉSAR EDUARDO GUTIÉRREZ JURADO LARISA RUBIO CHAVARRIA	45
Las competencias transversales en la internacionalización del currículo: desafíos, estrategias y experiencias RONALD KNUST GRAICHEN LUZ INMACULADA MADERA SORIANO	59
Análisis de las propuestas sexenales en torno a la internacionalización de la educación superior en México emitidas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) MARÍA LILIA LÓPEZ LÓPEZ	73

Propuesta metodológica para mejorar el nivel de internacionalización de un programa de licenciatura en contaduría pública MARTÍN P. PANTOJA AGUILAR	83
Cooperación académica y movilidad estudiantil entre Colombia y España ADRIANA PEREZ-ENCINAS	93
Negotiation of meaning in online conversational practices between native and non-native speakers of English VERÓNICA PIMIENTA ROSALES JOEL ALEJANDRO BARRAGÁN QUINTERO	105
Retos y contextos para la internacionalización de la educación superior en el Caribe ADDY RODRIGUEZ BETANZOS	115
MOOC: ¿una nueva vía para internacionalizar a la educación superior? SCILIA MICHEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ	129
El desarrollo humano local como marco de referencia para la cooperación universitaria al desarrollo ROSA VEGA CANO ROGELIO RIVERA FERNÁNDEZ	145
La colaboración académica como elemento de internacionalización solidaria. El caso de CUNORTE en la Universidad de Guadalajara (México) MARICELA VILLALÓN DE LA ISLA	157

Acción afirmativa en educación internacional: programas del Gobierno de Estados Unidos para estudiantes indígenas

Affirmative action in international education: Programs of the U. S. government for indigenous students

ELIA BAUTISTA¹

Resumen

Este texto presenta tres programas de educación internacional específicamente dirigidos a estudiantes en licenciatura provenientes de pueblos originarios, en los que estudiantes mexicanos han participado desde 2008, si bien se revisa más de cerca la experiencia de estudiantes de Oaxaca. Los programas son de contenido académico (es decir, no se trata de programas de aprendizaje de la lengua, ni de prácticas profesionales ni pasantías), y han sido diseñados, administrados y financiados por el Gobierno de Estados Unidos a través del Departamento de Estado, y puestos en marcha por su embajada en México. Los jóvenes seleccionados realizan estancias académicas de cinco, cuatro o dos semanas en prestigiadas universidades estadounidenses bajo un esquema de becas de verano. Este trabajo pretende dar a conocer estrategias que dan oportunidad de participación a estudiantes que tradicionalmente no han tenido acceso a la educación internacional. A través de testimonios de exbecarios, pretende también valorar el impacto que estos programas han tenido en ellos y su compromiso con sus comunidades. La propuesta es que este artículo inspire nuevas iniciativas de acción afirmativa en educación internacional, y que estas contribuyan a reducir las disparidades en los ámbitos educativo, social y político de México.

Palabras clave: acción afirmativa, educación internacional, estudiantes indígenas, movilidad internacional.

¹ Excolaboradora de EducationUSA, Expromotora de la beca Erasmus Mundus y Consultora independiente, México. Email: dra.eliabautista@gmail.com

Abstract

This article presents three programs of international education specifically targeted to college students with indigenous background; although several Mexican students have participated since 2008, the article reviews the experiences of students from the state of Oaxaca. All three programs are academic in nature (i.e. they are not language programs, nor internships or professional practice), and have been designed, administered and financed by the U.S. government through the Department of State, and executed by its embassy in Mexico. The selected students receive full scholarships to attend five, four or two-week long summer courses in prestigious American universities. This article aims at presenting strategies which provide real opportunity of access to international education for students who have traditionally been deprived of that opportunity. Through some alumni's testimonials, this study also assesses the impact that their participating in these programs has had in their lives and their social involvement. The aim is also to inspire new affirmative action initiatives in international education, and that those initiatives will contribute to reduce the gaps and disparities facing Mexico's educational, social and political dimensions.

Keywords: Affirmative action, international education, indigenous students, international mobility.

Introducción²

En México, las comunidades indígenas son quienes históricamente han sufrido más la falta de acceso a los beneficios de la escolarización, y no es sino hasta el siglo *xxi* que las estadísticas presentan bu-

nas noticias sobre sus oportunidades educativas. Por ejemplo, un aumento importante en la infraestructura educativa ha dado como resultado que en 2014 el 55.9% de las escuelas de nivel básico, y el 39.9% de los planteles de media superior, se ubicaran en poblaciones de alta y muy alta marginación (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación – INEE–, 2015, p.23). Si bien acercar los planteles escolares a la población indígena no es una condición suficiente para elevar sus oportunidades de acceso, definitivamente sí es una condición necesaria.

El acceso a la educación superior en todo el país también ha aumentado durante el siglo *xxi*, y ha hecho posible un crecimiento de 23.5% en la matrícula entre los ciclos escolares de 2000-2001 y 2006-2007, y de 35.2% entre los ciclos escolares de 2006-2007 y 2013-2014 (INEE, 2015, p.24). En lo que respecta a la presencia indígena en educación superior, Casillas, Badillo y Ortiz (2012) afirman que

la expansión de la escolaridad básica y media, la emergencia de los movimientos indígenas, las políticas de los organismos internacionales, los cambios constitucionales y políticos que favorecen su reconocimiento y su necesaria inclusión social en un contexto multicultural, han desembocado en un incremento en el número de estos estudiantes en las aulas universitarias (p.9).

La llegada de estudiantes de pueblos originarios a la educación superior, sin embargo, se da cuando la formación técnica es cada vez menos local y requiere transferencias de buenas prácticas, de innovaciones científicas, de nuevas herramientas y conocimientos. Se da cuando los estudiantes, profesores e investigadores de muchas instituciones de educación superior (IES) llevan años participando en estancias en el extranjero que les proporcionan experiencias técnicas y humanas que a su regreso les permiten contribuir en sus sociedades de origen en los ámbitos científico, político, académico, empresarial, económico y de liderazgo social.

La mayoría de los programas de movilidad internacional para nivel licenciatura toma la forma de estancias semestrales, anuales, o de verano en una institución ubicada en el extranjero. La mayoría de ellos está disponible para quien puede pagarlos, o para quien tiene dominio del idioma de instrucción o de trabajo en la institución extranjera. Ahora bien, los universitarios provenientes de pueblos originarios no tienen la capacidad monetaria para pagar una estancia en el extranjero; aun si la tuvieran, carecen de conocimientos avanzados de lenguas extranjeras. De hecho, para muchos de ellos el español es su segundo idioma y algunos presentan dificultades para hablarlo o escribirlo.

Más aún, un gran número de los jóvenes indígenas que en el siglo *xxi* estudian una licenciatura constituyen la primera generación que asiste a la universidad en su familia, y muchos son la primera generación en su comunidad que tiene acceso a la educación superior.³ Llegan, pues, en situación de desventaja para competir por los espacios en educación internacional que los estudiantes no indígenas terminan copando porque cuentan con las herramientas necesarias para participar.

Esto no significa, sin embargo, que los alumnos provenientes de pueblos originarios lleguen a la universidad totalmente desprovistos de ninguna cualidad o ventaja *vis-à-vis* los estudiantes mestizos o urbanos. La intención del siguiente apartado es presentar las características de los estudiantes indígenas para comprender cuáles son sus ventajas comparativas y por qué el Gobierno de Estados Unidos considera que proporcionarles oportunidades de educación internacional es de gran beneficio para ellos y sus comunidades.

Después se hace una revisión de los contenidos de tres programas de movilidad para estudiantes indígenas, la cual muestra que estos están orientados a pulir las habilidades de los participantes y a prepararlos para ejercer roles de liderazgo en sus comunidades, regiones y país. Luego, un acercamiento a la lista de requisitos permitirá verificar que su diseño está pensado para que este tipo de estudiantes pueda competir exitosamente. Finalmente, los testimonios de algunos becarios de Oaxaca revelan cómo son percibidos estos programas por los estudiantes indígenas, y qué impacto tiene en su vida y carrera su participación en ellos.

Características de los estudiantes indígenas

En las comunidades indígenas es habitual que desde muy jóvenes los pobladores realicen servicios no remunerados en beneficio de toda la población, ya sea de forma voluntaria o porque así lo decide la comunidad. Es así que los jóvenes originarios que llegan a la universidad llevan con ellos un bagaje de valiosas experiencias de servicio comunitario, tales como actividades de alfabetización, organización de talleres para jóvenes, recolección de fondos para acervo bibliotecario, limpieza cotidiana de espacios comunes como el parque o el templo, conducción de emisiones radiofónicas, organización de torneos deportivos o acompañamiento de sus autoridades municipales en sus gestiones ante autoridades estatales, etc.

Es decir, muchos de los jóvenes indígenas, al llegar a la universidad, han desarrollado ya habilidades de liderazgo tales como la aptitud para organizar grupos, para hablar en público (tanto en español como en su lengua originaria), o experiencia en estrategias de fondeo. Como es normal, unos participan más que otros en la vida comunitaria, pero no es infrecuente encontrar entre estos jóvenes trayectorias de varios años de servicio voluntario, y que muchos de ellos han sido ya reconocidos por los Gobiernos locales o el Gobierno federal a través del Premio a la Juventud.

² Agradezco a la Oficina de Diplomacia Pública de la Embajada de Estados Unidos en México los datos sobre becarios, así como sus contribuciones al contenido de este texto.

I wish to thank the Office of Public Diplomacy of the U.S. embassy in Mexico for the data on alumni they provided, as well as for their contributions to this article.

³ Estas características han sido constatadas también entre los candidatos indígenas a postgrados, como los participantes en el programa de becas Ford para Indígenas (IFP, por sus siglas en inglés), que es quizá la iniciativa de financiamiento más conocida y exitosa para aumentar los niveles de inclusión a la educación de postgrado de los pueblos originarios de varios países (Navarrete, 2009 y 2013).

De igual manera, las casas de cultura establecidas en zonas rurales, las bandas de música tradicionales, los grupos religiosos, los bachilleratos rurales o los comités de festejos de las comunidades proveen espacios para el aprendizaje de la música, los deportes, las danzas y las tradiciones locales que acompañan a los estudiantes indígenas a su ingreso a las ies. No es de extrañar, entonces, que este tipo de estudiantes sean los protagonistas habituales en grupos de teatro, *ballet* folklórico, equipos deportivos o rondallas, o se desempeñen como locutores de la estación de la radio universitaria, entre otras actividades extracurriculares.

Estos valiosos conocimientos, experiencias y habilidades no habían tenido oportunidad de expandirse a través de la educación internacional, principalmente debido a una restringida capacidad monetaria y a un escaso conocimiento de lenguas extranjeras. Hacía falta eliminar estas dos principales barreras: hacía falta usar el español como lengua de instrucción y proveer el financiamiento necesario para cubrir transporte, alimentación, alojamiento, visa, materiales y seguro médico. Hacía falta encontrar los socios apropiados, establecer los requisitos de participación, diseñar la estrategia de promoción y de selección de becarios y examinar diferentes propuestas de contenido para decidirse sobre los temas que tuvieran relación con la problemática social y económica que los jóvenes indígenas viven y observan en sus comunidades, con la finalidad de nutrir sus experiencias y conocimientos para pulir su capacidad de liderazgo.

Todo esto se hizo realidad gracias a la impresionante estructura del Departamento de Estado de los Estados Unidos y el no menos impresionante trabajo de la Oficina de Diplomacia Pública de su embajada en México.

Los programas para estudiantes indígenas y su contenido

Existen tres programas del Departamento de Estado estratégicamente diseñados para que estudiantes in-

dígenas tengan acceso a estancias en universidades de Estados Unidos:

- 1) Programa Study of the United States Institutes (SUSI, por sus siglas en inglés),⁴ surgido en 2008;
- 2) Seminario sobre Identidad y Liderazgo Comunitario en la Universidad de Nuevo México (en adelante programa UNM), creado en 2015; y
- 3) Curso de verano "Riesgos Globales: Biodiversidad, Seguridad y Gobernanza en Latinoamérica" (en adelante programa ITAM/Stanford), nacido en 2015, que se lleva a cabo en la Universidad Stanford.

Las becas para participar cubren la totalidad de gastos (con excepción del pasaporte), y los contenidos académicos se imparten en español. Además, antes de salir a Estados Unidos, los becarios de los tres programas permanecen casi una semana en la Ciudad de México para participar en una sesión de orientación que tiene como objetivo prepararlos para su experiencia. Durante esta estancia también obtienen la visa, se integran como grupo y conviven con participantes de otros programas para comenzar a crear redes de exbecarios. La sede de estas actividades es la Embajada de Estados Unidos en la Ciudad de México.

Como se verá en el siguiente apartado, cada programa tiene componentes específicos que dependen del tipo de curso, pero todos tienen un propósito doble: que los participantes desarrollen sus aptitudes de liderazgo y que adquieran un mejor conocimiento y entendimiento de las instituciones, sociedad y cultura de Estados Unidos.

Para fortalecer sus habilidades de liderazgo, se llevan a cabo sesiones sobre resolución de conflictos, comunicación ante público, discusiones en grupo, formación de equipos y protocolo, entre otros temas. El

⁴ El programa SUSI existe también en versión para profesores de bachillerato y profesores de universidad, oportunidades que están disponibles para cualquier ciudadano mexicano independientemente de su origen étnico. Este trabajo no se ocupa de ninguna de ellas.

conocimiento de Estados Unidos se introduce a través del estudio de temas históricos, económicos, sociales y políticos como la democracia, las funciones del Gobierno federal, estatal y local, o las políticas públicas. En todos los programas los becarios también tienen oportunidad de observar las actividades de organizaciones de voluntarios o de líderes comunitarios y participar en ellas, además de realizar algunas visitas recreativas.

Contenido de los programas

La información sobre el contenido de los programas que se presenta enseguida fue tomada de las convocatorias publicadas por la Embajada de Estados Unidos en México, en colaboración con instituciones socias.

a) Study of the United States Institutes (SUSI)

Cuatro de las cinco semanas de este seminario están dedicadas a un componente académico que tiene como sede la Universidad de Arizona en Tucson. Se estudia la historia de Estados Unidos hasta llegar a asuntos sociales, económicos y políticos contemporáneos, tales como temas de raza, grupos étnicos y migración. Se explora la democracia estadounidense a través de un acercamiento a la Constitución federal, el sistema federal de Gobierno y las elecciones, lo cual permite a los estudiantes hacer comparaciones con el sistema mexicano. Como complemento a los estudios realizados en el salón de clase, los becarios tienen la oportunidad de conocer a líderes de proyectos comunitarios y a representantes de organizaciones no lucrativas, así como de visitar sitios históricos y culturales. Después de la estancia académica se lleva a los becarios a una visita a la costa este (Nueva Inglaterra), y se visitan las ciudades de Boston y Nueva York, lo cual les permite observar otros aspectos de la vida cotidiana estadounidense y aplicar las lecciones aprendidas durante el seminario, así como conocer e interactuar con estudiantes y ciudadanos locales para conocer su estilo de vida en sus lugares de origen.

El seminario concluye con un programa de tres días en Washington D.C., donde los becarios se reúnen y conviven con sus contrapartes de Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá y Venezuela.

En el programa SUSI han participado ochenta y un estudiantes indígenas de México entre 2008 y 2016.

b) Seminario sobre Identidad y Liderazgo Comunitario en la Universidad de Nuevo México (programa UNM)

Teniendo como sede la Universidad de Nuevo México en Albuquerque, este programa de cuatro semanas brinda a los participantes la oportunidad de examinar la estructura y funciones del Gobierno federal de Estados Unidos, e incluye una introducción a las estructuras y funciones de los Gobiernos estatales, locales y tribales. A través de sesiones dedicadas a examinar la identidad comunitaria y el desarrollo de líderes dentro de las comunidades, los becarios adquieren conocimientos de liderazgo comunitario y su impacto en las decisiones de los Gobiernos de Estados Unidos. Se analizan datos históricos que propiciaron la política social y contribuyeron a la equidad.

Fuera de los salones de clase, los becarios realizan visitas e interactúan con funcionarios del Gobierno estatal de Nuevo México, líderes tribales de los pueblos indígenas de dicho estado y líderes de la ciudad de Albuquerque, lo cual les permite conocer las diferencias y similitudes de las funciones del Gobierno en Estados Unidos, y compararlas con las de México.

Por otro lado, la visita a la legislatura de Nuevo México permite a los becarios conocer a senadores y diputados, quienes les hablan sobre su rol y la influencia del liderazgo comunitario en las decisiones políticas que ellos toman. La visita a pueblos indígenas de Nuevo México fortalece el conocimiento cultural de comunidades indígenas, su historia y el establecimiento de sus Gobiernos tribales. Los participantes conocen a

líderes del pueblo y tienen oportunidad de dialogar sobre la estructura de los Gobiernos y la influencia comunitaria.

En el programa UNM han participado veintiocho estudiantes indígenas entre 2015 y 2016.

c) **Curso de verano “Riesgos Globales: Biodiversidad, Seguridad y Gobernanza en Latinoamérica” (programa ITAM/Stanford)**

Este curso de dos semanas analiza la situación actual de los riesgos que enfrenta América Latina en seguridad ciudadana, delincuencia y gobernanza. Se examinan temas de riesgo climático y biodiversidad; mercado global de sustancias nocivas para la salud; Estado, sociedad y organizaciones delictivas; riesgos a la gobernanza; políticas públicas; y gobernanza contra la delincuencia. Se analizan los factores determinantes de esta última y del mercado global de estupefacientes, se estudian los efectos que dichos fenómenos tienen sobre el desarrollo social y económico de la región, especialmente en lo que concierne a los grupos sociales menos favorecidos, y se presentan las respuestas de gobernanza que los países han formulado.

El curso consta de sesiones en el salón de clase, conferencias por parte de ponentes invitados, resolución de problemas de delincuencia y vio-

lencia (trabajando en equipos), así como visitas culturales y de contenido en el estado de California. Se llevan a cabo actividades de integración para aprender sobre la innovación y el dinamismo de la industria, la academia y la vida cultural de esta región de Estados Unidos.

Por otro lado, también se busca que este curso brinde a los becarios una experiencia real de vida académica en una de las universidades más prestigiadas del mundo para que consideren la posibilidad de cursar estudios de postgrado en alguna institución estadounidense. Asimismo, a través de la interacción con estudiantes del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), se busca promover el conocimiento y entendimiento mutuo de estudiantes mexicanos de muy distintos perfiles para contribuir a su integración. El programa tiene también un componente de entrenamiento en investigación: los becarios reciben capacitación básica durante el curso en Stanford con la posibilidad de que algunos sean reclutados como asistentes de investigación en función de las necesidades de los investigadores. En este programa han participado dieciséis estudiantes indígenas entre 2015 y 2016. La Tabla 1 muestra los estados y las etnias de estos ciento veinticinco becarios.

Tabla 1. Tabla de becarios, sus estados y sus etnias. Programas SUSI, UNM e ITAM/Stanford

Programa SUSI 81 becarios Verano 2008 a verano 2016		Programa Universidad de Nuevo México 28 becarios Verano 2015 y verano 2016		Programa ITAM/Stanford 16 becarios Verano 2015 y verano 2016	
Estados de origen de los becarios	Etnias	Estados de origen de los becarios	Etnias	Estados de origen de los becarios	Etnias
Chiapas, Quintana Roo, Hidalgo, Tlaxcala, Nayarit, Ciudad de México, Chihuahua,	amuzgo, chatino, chinanteco, hñahñú, huichol, maya, mazahua,	Puebla, Hidalgo, Yucatán, Ciudad de México, Veracruz, San Luis Potosí, Chiapas,	cuicateco, hñahñú, maya, mixe, mixteco, nahua, rarámuri, popoloca, tojolabal,	Chiapas, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Quintana Roo, Veracruz, Oaxaca, Puebla.	hñahñú, maya, mazahua, mixteco, nahua, otomí, purépecha, tojolabal, tononaca.

Morelos, Veracruz, Oaxaca, Yucatán, Puebla, Guerrero, Estado de México.	mixe, mixteco, nahua, otomí, rarámuri, tojolabal, tononaca, tzeltal, tzotzil, zapoteco, zoque.	Oaxaca, Estado de México, Chihuahua.	tononaca, tzotzil, zapoteco.		
Número total de becarios indígenas en licenciatura: 125					

Fuente: elaboración propia con base en la información proporcionada por la Oficina de Diplomacia Pública de la Embajada de Estados Unidos en México (obtenida en agosto 2016).

Requisitos de participación

Es importante subrayar la naturaleza competitiva de los programas del Departamento de Estado porque esto permite reconocer los esfuerzos y logros que los candidatos indígenas han realizado a lo largo de su vida y de su escolaridad. Si bien provenir de una comunidad originaria es un requisito indispensable, no es suficiente para obtener una de las becas que se concursan cada año. Enseguida se proporciona una lista que contiene los requisitos más importantes para competir en cualquiera de estos programas:

- Provenir de una comunidad originaria es un requisito básico, y este debe ser acreditado a través de una constancia de la autoridad comunitaria.
- La excelencia académica juega un rol muy importante porque un promedio sobresaliente es una indicación de dedicación y seriedad en los estudios. Se exige 8.5 de promedio escolar como mínimo.
- Un par de cartas de referencia de parte de profesores del candidato son un apoyo valioso para determinar su idoneidad.
- El candidato debe demostrar que cuenta con habilidades de liderazgo a través de trabajo comunitario, voluntariado o activismo, así como participación en actividades extracurriculares.
- Cualquier carrera puede participar, pero debe tenerse en cuenta que los contenidos de los cursos están diseñados no para crear aptitudes de liderazgo, sino para reforzarlas y potenciarlas.

Desde 2008 la mayoría de los candidatos de Oaxaca proviene de carreras del área de ciencias sociales como Derecho, Administración Pública, Economía, Educación o Desarrollo; parece que este tipo de carreras son escogidas por los jóvenes que ya son, o aspiran a ser, líderes comunitarios, mientras que en áreas como odontología, ingeniería o contabilidad no se encuentra este tipo de estudiantes de forma frecuente.

- Hablar una lengua originaria no es un requisito, pero la mayoría de los jóvenes de Oaxaca que han competido desde 2008 son bilingües en su lengua originaria-español.

Esta serie de requisitos, que los estudiantes indígenas sí pueden cumplir debido a las características ya expuestas, ha hecho posible que cuenten con una posibilidad real de movilidad internacional desde 2008. A partir de 2015 esta posibilidad se ha triplicado gracias a la creación de los programas UNM e ITAM/Stanford. Es de destacar la perspectiva incluyente que anima a los tres programas examinados, porque estos no infravaloran el amplio patrimonio cognitivo y vivencial de los estudiantes indígenas, sino que lo toman como base para enriquecerlo a través de propuestas innovadoras de educación internacional.

Todos los becarios de Oaxaca han comentado que ver y vivir este tipo de experiencias ha contribuido a mejorar sus capacidades y a generar nuevas ac-

titudes y destrezas, y que los ha inspirado para desarrollar más y mejores proyectos en sus comunidades e IES, así como para continuar su preparación académica. En el siguiente apartado se incluye la valoración que ellos hacen de estos programas en su propia voz.

Impacto de los programas

Testimonio de Maricela Zurita Cruz, becaria SUSI 2010

SUSI puede determinar un plan de vida. Algunos de los participantes empiezan a aprender inglés y se van posteriormente a Estados Unidos a realizar sus prácticas profesionales o su maestría. Para quienes no tenían mucha claridad, o no daban valor a lo que hacían en sus comunidades, les hace saber que son agentes de cambio. A mí me permitió entender que los liderazgos se dan de distintas formas y me permitió definir el mío, complementó mis ganas de realizar actividades para el bien común, me hizo sentirme orgullosa de mi identidad y con más ganas de trabajar para cambiar aquellas cosas que no me gustan mucho. Antes de SUSI hacía voluntariado en mi comunidad, pero yo no lo reconocía como tal. El día que me encontré con otros jóvenes de México y Guatemala que hablaban de lo que hacían y cómo lo hacían, me di cuenta de que yo hacía eso y más, y no lo había valorado. Ahora trabajo en una asociación civil en Oaxaca, soy la encargada del área GESMUJER Joven para la elaboración de proyectos y búsqueda de espacios que contribuyan a los liderazgos de mujeres indígenas. También soy coordinadora del Grupo Impulsor Voces Juveniles Indígenas que trabaja por los derechos sexuales y reproductivos de la población joven indígena. La integran ocho organizaciones de la sociedad civil y nos unimos sólo para el tema de derechos sexuales y reproductivos de la población joven indígena en Oaxaca; nuestro trabajo es de incidencia política, es para exigir mejores servicios de salud, mayor educación sexual, acceso a métodos anticonceptivos, etc. El voluntariado lo sigo haciendo: en mi comunidad tengo un grupo juvenil y hacemos acciones

para la comunidad, como la recaudación de libros infantiles, jornadas de salud bucal, festejos y ferias por los derechos. También soy parte de un proceso nacional que se conoce como Asamblea Nacional Política de Mujeres Indígenas (ANPMI); yo represento a la Red de Mujeres Jóvenes Indígenas. Nuestro objetivo es incidir en las políticas públicas del país para que las mujeres indígenas y los pueblos a los que pertenecemos puedan ejercer sus derechos de manera plena y libre. En 2015 hicimos el Primer Congreso Nacional de Mujeres Indígenas en la Ciudad de México. Se escogió a tres personas que son las coordinadoras generales del proceso, quienes dan la pauta de las acciones a seguir. Yo soy una de esas tres coordinadoras generales. Haremos un Segundo Congreso Nacional de Mujeres Indígenas en la ciudad de Oaxaca. Vendrán cien mujeres de todo el país. Este evento, al igual que el del año pasado, será apoyado financieramente por la Embajada de Estados Unidos y ONU Mujeres, entre otras instituciones.

Testimonio de Sonia Bautista León, becaria SUSI 2008

Este seminario me ayudó a comprender las formas de organización política y ciudadana. Aprendí más sobre liderazgo y comunicación, y contribuyó al fortalecimiento de mi compromiso con grupos vulnerables. También me animó a mejorar académicamente: después de mi licenciatura en la UPN hice una maestría en Administración Educativa en la universidad LaSalle Oaxaca. Ahora trabajo en el Instituto de Integración y Asesoría Comunitaria, que es una ONG que brinda asesoría académica a estudiantes de secundaria y bachillerato que vienen de pueblos cercanos a la ciudad y de colonias urbanas marginadas; soy parte del equipo que busca fondos y también diseño y doy talleres educativos y de autoestima. SUSI también me dio una realidad diferente respecto a la migración, y ahora puedo hablar con todos estos adolescentes y jóvenes respecto a cómo es la vida en Estados Unidos si se van a trabajar, lo difícil que puede ser si no se habla la lengua.

Hablo con los jóvenes que quieren migrar, les digo que el "sueño americano" puede ser construido desde otros espacios también. En 2008, cuando tuve la beca, para mis familiares era increíble saber cómo fui allá siendo una chica de una comunidad diminuta y hablando zapoteco, y sin recursos económicos. Entonces les contestaba que precisamente esas características y mi trabajo comunitario me hicieron elegible, y les remarco la importancia de no perder nuestras raíces, la lengua y todo lo que nos define como zapotecos. El seminario también contribuye a tu CV, te quita el miedo de viajar y genera lazos de amistad.

Testimonio de Donaldo Rivera Lezama, becario UNM 2015

Considero que el impacto que UNM me dejó es sumamente importante, tanto en el ámbito profesional como en el aspecto de la identidad indígena. Me otorgó herramientas que me han servido para desempeñarme en diferentes actividades, como presentaciones ante público, ya que parte del seminario se enfocaba en hacer presentaciones ante representantes del Gobierno estatal y federal, así como hacer debates. Acabo de concluir mis estudios de licenciatura en Administración Pública y Gestión Municipal; claro, mi mayor interés es el municipio, ya que es donde podemos ver reflejadas nuestras acciones de forma directa y visible, por lo cual considero que el contenido del programa me complementó perfectamente mis estudios formales. Además, es un aspecto muy importante en mi vida espiritual porque reforzó mi identidad indígena y me motivó a trabajar más para rescatar la lengua de mi comunidad. Esta mayor motivación hacia mi comunidad me impulsa en estos momentos a hacer mi servicio social en nuestro bachillerato integral comunitario, donde trabajaré con los jóvenes para la construcción de un jardín etnobotánico. También concursé recientemente y fui invitado por la Fundación Konrad Adenauer para el programa PARTICIPA para líderes indígenas en Lima, Perú. Por todas estas actividades, a mi comunidad la

percibo más atenta a mis comentarios, y hace poco la autoridad comunitaria me postuló para representar a los jóvenes cuicatecos en el proyecto Joven Promotor Cultural para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Es un nombramiento que se traduce en capacitación tanto virtual como presencial junto con otros jóvenes indígenas de otras comunidades del país, y el resultado final de todo el proceso que dura seis meses será un libro cartonero en lengua materna.

Testimonio de Juan Andrés Gutiérrez Merino, becario UNM 2016

Si algo aprendí en este seminario es que no solamente con marchas o bloqueos se logrará un cambio; de hecho, ese es el camino más doloroso y costoso. He aprendido que la formación y los conocimientos pueden hacer mucho más. Que conocer es cambiar, y trabajar es transformar. El seminario me ha brindado la oportunidad de ver el mundo y de aprender muchas estrategias de liderazgo que me servirán para trabajar mejor con las comunidades resolviendo conflictos y trabajando en equipo. Tengo en mente un proyecto para constituir una asociación civil, que me surgió después de visitar las comunidades indígenas de Tesuque y Acoma, en Nuevo Mexico. Allí pude ver que, a pesar de las adversidades que enfrentan, han sabido aprovechar al máximo los pocos recursos naturales con los que cuentan, y eso me puso a reflexionar que en muchas de las comunidades indígenas de México no se aprovechan los recursos con los que se cuentan, que en muchos de los casos son abundantes. Existen apoyos para el campo, las artesanías o los proyectos productivos, y de eso se encargan dependencias como SAGARPA, CDI o SEDESOL, entre otras; sin embargo, para acceder a esos apoyos se requiere la elaboración de un proyecto y posteriormente realizar los procedimientos para su dictaminación, proceso que muchas personas no lo gran realizar con éxito. Esa es la problemática que mi asociación atenderá para brindar atención a comunidades indígenas y contribuir a conseguir fondos que

ayudarán a su desarrollo. Por otro lado, haber tenido la oportunidad de interactuar con algunos líderes norteamericanos me ha permitido comprender mejor la situación política y económica de México, y he comprendido mejor la estructura y funciones del Gobierno mexicano y su comparación con el Gobierno de Estados Unidos, y he descubierto que existe una gran diferencia en ideologías y objetivos sociales. Asimismo, conocer a doctores, maestros y líderes norteamericanos me ha motivado a estudiar una maestría y un doctorado, y a poner empeño en aprender inglés, ya que ahora comprendo su gran importancia.

Testimonio de Alfredo García Sánchez, becario ITAM/Stanford 2016

El impacto del curso Stanford en mí es positivo porque me ayudó a entender mejor la situación sociopolítica por la que está pasando nuestro país, los problemas que necesitan ser resueltos. Me he dado cuenta de que esa responsabilidad no es sólo del Gobierno, sino de todos nosotros los ciudadanos. Esta experiencia reafirma mis objetivos para organizar a los jóvenes de mi comunidad y a mis compañeros de universidad para que todos promovamos la responsabilidad social, el cuidado del medio ambiente y la conservación de nuestras culturas. Mi experiencia en Stanford me hizo más consciente de que tengo una gran responsabilidad con mi familia al ser yo el único que se encuentra estudiando, y una gran responsabilidad con mi comunidad, puesto que puedo ser el primero en motivar a los futuros profesionistas a colaborar para resolver nuestros problemas.

Testimonio de Cinthia Isabel Ruiz López, becaria ITAM/Stanford 2016

El curso en Stanford me motivó en todo: a seguir preparándome y a estudiar inglés, una maestría, un doctorado; no es imposible, es difícil, y lo difícil es bueno porque valoramos el esfuerzo y ello nos sigue motivando a terminar lo que empezamos. Participar en el curso principalmente me ha dado seguridad, sa-

ber que puedo hacer eso y más, y, por lo tanto, me seguiré preparando porque como indígenas no contamos con muchas oportunidades, así que cuando salen este tipo de programas se llega a dudar de que sea verdad, pues con la inseguridad actual y el objetivo con que han llegado personas a las comunidades indígenas es para llevárselas y explotarlas de cualquier forma, no para que vayan a estudiar.

Conclusiones

A través de tres ofertas innovadoras de educación internacional, el Gobierno de Estados Unidos ha auspiciado la inclusión en esta de un grupo poblacional desfavorecido: los estudiantes en licenciatura que provienen de pueblos originarios. Más de ciento veinte jóvenes de dieciséis estados y veintiún etnias originarias han tenido a su alcance una estancia de verano en una universidad estadounidense de prestigio que mejora sus capacidades y genera en ellos nuevos conocimientos, actitudes, compromisos y expectativas sobre ellos mismos y su papel como líderes sociales.

Los requisitos de participación pueden ser reunidos por muchos jóvenes indígenas en educación superior porque han sido establecidos para honrar el tipo de conocimientos y experiencias que estos estudiantes llevan con ellos cuando acceden a las aulas universitarias. A ocho años de aparición del primer programa para estudiantes indígenas, los resultados se revelan positivos cuando son los becarios quienes valoran la construcción de sus trayectorias a partir de su participación y hacen saber que en una sociedad democrática y multicultural los liderazgos provienen también de grupos sociales históricamente desfavorecidos.

La intención de este texto fue visibilizar los programas internacionales que existen para universitarios indígenas, así como resaltar los resultados del fomento a la equidad en el acceso a la educación internacional. Se espera que este trabajo estimule la creación de oportunidades de inclusión educativa genuinas que contribuyan a la disminución de las desigualdades que en el siglo XXI todavía caracterizan a la sociedad mexicana.

Referencias

- Casillas, M.A., Badillo, J., y Ortiz, V. (2012). *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Recuperado de <http://www.uv.mx/bdh/files/2012/10/educacion-superior-indigenas-america-latina.pdf>
- INEE (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Recu-

perado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/bus-cadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>

Navarrete, D. (2009). Impulsando la equidad en la educación superior. Una experiencia en México. *Revista ISEES*, 6, 13-23.

——— (2013). Becas de posgrado para indígenas: las aportaciones de un programa no convencional en México. *Cuadernos de Pesquisa*, 150, 968-985.

La gestión de la transferencia de créditos académicos en la movilidad estudiantil. El caso de la Universidad de Guadalajara

Credit transfer in student mobility. The case of the University of Guadalajara

MAGDALENA LILIANA BUSTOS-AGUIRRE¹

Resumen

A fin de contribuir a la sociedad del conocimiento, los egresados universitarios necesitan, además de conocer y dominar teorías propias de su disciplina, una serie de competencias genéricas tales como creatividad y trabajo en equipo, innovación, cuestionamiento del *statu quo*, adaptabilidad y gestión del propio conocimiento. Las instituciones de educación superior (IES), por su parte, son las responsables de proveer los escenarios y mecanismos para que estas competencias tan diversas se desarrollen. Entre los mecanismos más usuales están las prácticas profesionales, el voluntariado en proyectos de desarrollo comunitario y las estancias académicas en el extranjero. El presente artículo se centra en las estancias académicas en el extranjero, entendidas como la inserción temporal durante al menos una unidad de estudio en una institución de educación superior localizada en otro país, con miras a obtener parte de los créditos requeridos para completar un programa de estudios y la transferencia de esos créditos en la universidad de origen a partir del caso de la Universidad de Guadalajara.

Palabras clave: internacionalización, movilidad estudiantil, transferencia de créditos, Universidad de Guadalajara.

¹ Profesora de la Universidad de Guadalajara e Investigadora del Observatorio Regional en Internacionalización y Redes en Educación Terciaria para América Latina y el Caribe (OBIRET). Email: magda.bustos@gmail.com

Abstract

To contribute to the knowledge society, tertiary education graduates need, beyond mastering their own discipline, a series of generic competences such as creativity, team work, innovation, ability to challenge the status quo, adaptability and self-learning. Tertiary education institutions are then responsible for providing opportunities and mechanisms for these competences to develop. Among the most usual mechanisms are professional internships, volunteering for community development projects, and student mobility. This article deals with student mobility as a temporary stay for at least one study unit in a foreign tertiary education institution with the aim of obtaining credits towards degree completion, and the transference of those credits to the home university through analyzing the case of the University of Guadalajara.

Keywords: Internationalization, student mobility, credit transference, University of Guadalajara.

Introducción

La movilidad corta o para créditos (Kelo, Teichler, y Wächter, 2006) es una de las estrategias más importantes para la internacionalización de las instituciones de educación superior (IES) por su contribución al desarrollo de competencias genéricas y el perfil internacional del egresado, así como a la internacionalización del currículo (Bennett y Kane, 2011; Knight, 2008; Gacel-Ávila, 2006; Sebastián, 2003).

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; a nivel personal, Kim y Goldstein (2005) citan entre los beneficios documentados de la movilidad estudiantil 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 autores 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).

En el contexto mexicano, una de las más recientes referencias a los beneficios que se derivan de la movilidad estudiantil en la educación superior es la que proporciona el *Reporte PATLANI* del ciclo escolar 2011-2012:

La movilidad no es sólo una experiencia internacional, sino que tiene la posibilidad de impactar integralmente en la formación de los estudiantes, de sus familias y su comunidad; asimismo, permite abrir y fortalecer el dialogo 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, 2014a, p.85).

Considerando estos beneficios y en congruencia con las tendencias internacionales, el Gobierno mexicano también se ha interesado en incentivar la movilidad estudiantil a partir de apoyos económicos y becas para estancias internacionales disponibles, principalmente, en la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Coordinación Nacional de Becas (PRO-NABES) y el CONACYT.

Asimismo, la importancia en términos del factor de excelencia que organismos de acreditación y certificación nacionales, como el Consejo para la

Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el propio CONACYT otorgan a la movilidad, tanto a nivel licenciatura como en el posgrado, es otra señal de su actual relevancia. Un tercer componente que habla de la importancia de la movilidad estudiantil es que el Gobierno federal mexicano ha incluido el rubro en los planes nacionales de desarrollo y programas sectoriales de educación de los últimos trece años (Rubio Oca, 2006; Gobierno de la República, 2013).

A pesar de lo anterior, la movilidad internacional de estudiantes de educación superior en México sigue siendo marginal. Según el *Reporte PATLANI 2010-2011*, en ese ciclo escolar hubo solamente 11 371 estudiantes mexicanos realizando estancias internacionales. Estos números mejoraron un poco en el segundo *Reporte PATLANI*, que presentó los datos del ciclo escolar 2011-2012, donde las IES que respondieron la encuesta reportaron 17 689 estudiantes en movilidad (ANUIES, 2014a).

Adicionalmente, ambos reportes PATLANI indican claramente que las movilizaciones internacionales en México se realizan mayoritariamente entre estudiantes pertenecientes a IES del sector privado, cuya representación creció un 10% en el ciclo escolar 2011-2012, y al cual corresponde el 76% de las movilizaciones reportadas (ANUIES, 2014a; Secretaría de Educación Pública, 2012). A pesar de que no todas las IES mexicanas reconocidas ante la SEP reportaron sus datos de movilidad a PATLANI, el informe sí incluyó los números de las instituciones más representativas en términos de visibilidad internacional y consolidación de sus procesos de internacionalización, por lo que se podría afirmar que el número total de estudiantes mexicanos en movilidad corta internacional difícilmente supera los 20 000 al año.

Si se toma como referencia la *base 911* de la SEP² citada en el reporte PATLANI 2011-2012, este

número de movilizaciones corresponde aproximadamente al 0.50% de la matrícula total del sector.³ Este porcentaje es aun inferior al de países considerados de poca movilidad como Australia, Nueva Zelandia, Estados Unidos, Canadá y el Reino Unido, que registran una movilidad de entre el 1% y el 3% de su matrícula, y es considerablemente menor a la movilidad registrada en los países europeos con mayor tradición de movilidad, principalmente los participantes en el programa Erasmus, que registran tasas de movilidad de entre el 6% y el 7% de su matrícula (Doyle, *et al.*, 2010), y entre los que se podría mencionar Noruega, país que reporta tasas de movilidad de entre el 6.5% y el 10% de su matrícula total de educación superior (Wiers-Jenssen, 2008).

Lo anterior confirma que a pesar de los esfuerzos personales, familiares, institucionales y gubernamentales la movilidad estudiantil continúa siendo marginal en México. Utilizando los términos del propio *Reporte PATLANI 2011-2012*, “[l]os números totales de estudiantes en movilidad son muy bajos con relación al potencial de las IES en México” (ANUIES, 2014a, p.85).

Así mismo, el reporte PATLANI pone sobre la mesa la necesidad de que los actores del sector de educación superior mexicano trabajen conjuntamente para “establecer políticas públicas que ayuden a incrementar estos números” (ANUIES, 2014a, p.85). Ante este contexto, es importante que en México se realicen más investigaciones sobre los elementos que incentivan o limitan la movilidad estudiantil y se analicen las referencias internacionales en la materia.

¿Qué información existe sobre los factores que incentivan la movilidad estudiantil y cuáles la desalientan?

En otras regiones, particularmente la europea, se han realizado diversos estudios para conocer qué es lo que hace que un estudiante realice una estancia in-

² Reporte anual de las IES mexicanas a la SEP que incluye datos de matrícula.

³ 3 300 348 estudiantes para el ciclo escolar 2013-2014.

ternacional y qué puede detenerle. Estos estudios se pueden categorizar en tres grandes grupos: los que utilizan el modelo de fuerzas impulsoras-fuerzas restrictivas para explicar las diferencias, el cual implica que hay una serie de factores, reales o percibidos, que inciden en que los estudiantes consideren la posibilidad de hacer una movilidad y la realicen, mientras que otros aspectos los desalienten; los estudios que explican la movilidad a través de una serie de factores demográficos y de antecedentes académicos y personales; y las investigaciones que incluyen factores institucionales para explicar la propensión o no a la movilidad desde la perspectiva de una actuación intencionada y directa de la propia institución.

En los modelos que explican la movilidad estudiantil basándose en las fuerzas impulsoras-fuerzas restrictivas, las fuerzas impulsoras son aquello que los estudiantes perciben como beneficios de realizar una movilidad: la posibilidad de vivir en otro país, experimentar otra cultura y adquirir habilidades de comunicación intercultural, mejorar la capacidad de utilizar otro idioma, estudiar en un ambiente académico de prestigio, ganar independencia, y mejorar o incrementar las posibilidades de empleo (Rodrigues, 2012; Macready y Tucker, 2011; Doyle, *et al.*, 2010; Di Pietro y Page, 2009).

Por su parte, los obstáculos para realizar la movilidad son principalmente la falta de recursos económicos, el deficiente manejo de idiomas extranjeros, la falta de certezas sobre el reconocimiento de lo cursado durante el intercambio, el desconocimiento sobre las opciones disponibles y los beneficios de realizar una movilidad, la falta de información sobre la calidad de las instituciones donde pueden realizar sus estancias, la existencia de compromisos laborales o familiares, la posibilidad de retrasar la fecha de graduación o afectar la trayectoria programada de estudios y la falta de opciones para la movilidad, entre otros (Souto-Otero, Huisman, Beerkens, De Wit, y Vujic, 2013; Rodrigues, 2012; Doyle, *et al.*, 2010; Stroud, 2010; Salisbury, Umbach, Paulsen, y Pas-

carella, 2009; European Commission, 2009b; Brus y Scholz, 2007).

En los estudios que han tratado explicar la movilidad como producto de factores sociodemográficos, se pueden identificar, como elementos diferenciadores entre quienes hacen una movilidad y quienes no, al dominio de idiomas, el nivel familiar de ingreso, el sexo, la escolaridad de los padres, el programa académico que se está cursando, el desempeño escolar y el estado civil (Rodrigues, 2012; Macready y Tucker, 2011; Wiers-Jenssen, 2008; Doyle, *et al.*, 2010; Stroud, 2010; Salisbury, Umbach, Paulsen, y Pascarella, 2009; Di Pietro y Page, 2008; Dessoiff, 2006; Teichler, 2007).

En los aspectos inherentes a la institución, a la organización de sus programas y a la importancia que brinda a la internacionalización, se detectaron tres factores que afectan la movilidad: uno es la recomendación de tutores, profesores y autoridades académicas; el segundo se relaciona con la disponibilidad de información sobre las opciones y la asesoría brindada para planear la estancia en el extranjero; y el tercero hace referencia tanto a la flexibilidad del programa de estudios para permitir la movilidad o incluirla en el plan de estudios, como al reconocimiento de los créditos cursados en el extranjero (Rodrigues, 2012; Doyle, *et al.*, 2010; Brus y Scholz, 2007).

Atendiendo a este marco referencial y ante la falta de estudios específicos sobre el contexto mexicano, se podría considerar que los bajos números de movilidad estudiantil en el país también podrían explicarse por un conglomerado similar de variables: económicas, sociales, culturales, lingüísticas, académicas e institucionales, por mencionar las más recurrentes en la literatura. Algunos de estos elementos son atribuibles al individuo, como son el nivel socioeconómico, su situación familiar y su interés por la movilidad, mientras que otras son netamente responsabilidad del sistema educativo y sus instituciones, como lo es la inexistencia de un sistema nacional de reconocimiento y transferencia de créditos que pro-

mueva, facilite e incentive la movilidad estudiantil, la persistencia de planes de estudio rígidos y tubulares que no contribuyen al proceso y un clima académico poco favorable a las estancias internacionales. Otros problemas para la movilidad, como es el caso del manejo de idiomas extranjeros, están relacionados tanto con el fracaso del sistema escolar público en México en esta materia, como con el origen social y el capital cultural del individuo.

A partir de lo anterior, es evidente que la movilidad estudiantil se puede incentivar y aumentar a partir de intervenciones en diversos aspectos, y que además de una política pública que promueva y facilite la movilidad internacional de estudiantes de educación superior, también se requieren mejoras en su gestión al interior de las instituciones educativas. El presente trabajo se centrará en uno de los aspectos que ha demostrado ser fundamental para inhibir o favorecer la movilidad la movilidad estudiantil en otros contextos: el reconocimiento de los créditos académicos cursados durante la movilidad (European Commission, 2009b; European Students' Union, 2012; Souto-Otero, Huisman, Beerkens, de Wit, y Vujic, 2013; Brus y Scholz, 2007), mediante el análisis del caso de la Universidad de Guadalajara.

El reconocimiento y transferencia de créditos académicos

Los créditos académicos son las unidades para el reconocimiento de aprendizajes y logros académicos más ampliamente aceptadas en el mundo (Secretaría de Educación Pública, 2013). El uso de los créditos como medida para el aprendizaje nace en Estados Unidos con el objetivo de facilitar la medición de la acumulación de aprendizajes en una misma institución, y fue posteriormente adoptado tanto por los países miembros de la Unión Europea como por los de otras regiones.

Dado que los créditos son representaciones de lo aprendido por una persona, son acumulables y transferibles. Por acumulables se entiende la posibi-

lidad de agregar conocimientos a los ya existentes, de ahí el establecimiento de un número determinado de créditos especificado en los planes y programas para lograr un cierto nivel de estudios, y por transferibles la posibilidad que tiene la persona de llevar los créditos que ha acumulado en una institución a otra donde desea continuar estudiando.

Entre los sistemas de transferencia y reconocimiento de créditos, el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) es el más conocido. Sus orígenes están ligados a la implementación, en 1976, de uno de los primeros programas de movilidad intraeuropeos que contó con financiamiento supranacional: el Joint Study Programmes (Teichler, 1996).

Este programa formaba parte de una serie de acciones enmarcadas en el proceso de integración de la entonces Comunidad Económica Europea, y en la evaluación de sus resultados quedó evidente la necesidad de contar con un sistema que contribuyera a responder a una necesidad básica que las IES y los estudiantes movilizados tuvieron a partir de la puesta en marcha de este programa: ¿cómo y qué les será reconocido a los estudiantes al reintegrarse a sus instituciones de origen después de sus estancias? (Dachilow, 1997).

Como continuación a los esfuerzos de integración europea a través de la juventud y la educación, en 1987 se lanzó el programa de movilidad estudiantil Erasmus y se definió que el reconocimiento de créditos era una condición *sine qua non* para su financiamiento. Este aseguramiento del reconocimiento de lo cursado durante las estancias contribuyó de manera importante al éxito del programa (Teichler, 1996): Erasmus tuvo 231 408 estudiantes en movilidad durante el ciclo escolar 2010-2011 (European Commission, 2012), y ha sentado las bases de la expansión de la movilidad estudiantil en Europa.

Los estudios sobre el tema en la Unión Europea identifican una relación entre los números de estudiantes internacionales y la puesta en marcha del

ECTS (Teichler, 2003; Brus y Scholz, 2007), especialmente porque el reconocimiento a través del ECTS permite y facilita el proceso, brinda certeza a través de un marco normativo y procedimental de que los estudios realizados en otra institución serán reconocidos cuando el estudiante se reincorpore a su institución de origen, y contribuye de manera importante a transparentar el sistema y a la creación de un clima favorable entre los académicos responsables de la autorización de los cursos a llevar en la institución extranjera (Dachilow, 1997).

Otro de los efectos del ECTS es la retroalimentación que se da entre los sistemas de transferencia de créditos y los esquemas de organización curricular. De hecho, el proceso de convergencia de la educación superior europea iniciado con la *Declaración de Bolonia* en 1999, y apoyado herramentalmente por el proyecto Tuning y los procesos de implementación del espacio europeo de educación superior (EEES) que han tenido lugar en la última década, no hubiese podido avanzar en la medida en que lo ha hecho sin la implementación del ECTS (Teichler, 2003).

El ECTS se convirtió en el común denominador académico para entender y traducir la diversidad en los sistemas educativos existentes, formando un “caldo de cultivo” para el proceso de convergencia y transformación del currículo europeo, que transitó de esquemas rígidos y centrados en las dinámicas de enseñanza a modelos flexibles y orientados a los resultados de aprendizaje.

En este sentido, el ECTS evolucionó desde sus primeros años, en los que su función era facilitar la equivalencia de créditos para los estudiantes de movilidad, hasta convertirse en uno de los elementos centrales del EEES al respaldar y promover no sólo la movilidad estudiantil, sino la acumulación y reconocimiento del aprendizaje a lo largo de la vida. Así, actualmente las características que distinguen al ECTS son las siguientes (European Commission, 2009a):

- a) Está centrado en el estudiante. Las instituciones tienen el papel de facilitar y apoyar el pro-

ceso de aprendizaje combinando los resultados esperados de aprendizaje (*learning outcomes*) con el trabajo del estudiante en el diseño del currículo, lo que permite a su vez establecer un vínculo más cercano entre los programas educativos y los requerimientos del mercado laboral, dar acceso y participación más amplios en el aprendizaje a lo largo de la vida y facilitar la movilidad con una institución o país particular, de una institución a otra y de un país a otro.

- b) El currículo está diseñado con base en los resultados del aprendizaje. Estos últimos son expresiones de las cualificaciones que los estudiantes han adquirido y enfatizan el vínculo entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. El uso de los resultados de aprendizaje hace que los objetivos de los programas sean más claros y fácilmente entendibles para todos, y también facilita la comparación de cualificaciones y el reconocimiento de logros. En este sentido, los resultados de aprendizaje están formulados con base en la carga de trabajo y, por lo tanto, en la cantidad de créditos.
- c) Los resultados de aprendizaje están relacionados con los *descriptores de nivel* establecidos a nivel nacional y europeo a través del marco europeo de cualificaciones. Cada nivel tiene su propio número de créditos y resultados de aprendizaje. Para el primer ciclo, el correspondiente a licenciatura, deberá tener entre ciento ochenta y doscientos cuarenta créditos, considerando que un año académico equivale a sesenta créditos en términos del trabajo académico que realizará el estudiante, mientras que el segundo ciclo, correspondiente a la maestría, no deberá tener menos de sesenta créditos ni más de ciento veinte. Los créditos siempre se describen en relación con nivel al que corresponden, y solamente los obtenidos en un mismo nivel pueden acumularse con miras a la cualificación.
- d) La carga de trabajo indica el tiempo que un estudiante necesita para completar todas las ac-

tividades de aprendizaje que llevan a lograr los resultados de aprendizaje esperados. Las instituciones deberán definir los resultados de aprendizaje esperados antes de estimar la carga de trabajo asociada a un programa o componente del mismo. Esta estimación no debe basarse únicamente en las horas de contacto con el profesor, sino incluir todas las horas que el estudiante debe invertir en su aprendizaje. En términos generales, se considera que un estudiante promedio invertirá entre 1 500 y 1 800 horas para lograr los resultados de aprendizaje esperados en un año escolar.

En el contexto global, el ECTS es un referente mundial por su nivel de desarrollo y la manera en la que ha influido en la movilidad estudiantil, en el proceso de convergencia europeo y en la creación del EEES (Brus y Scholz, 2007), y ha despertado el interés en otras regiones por establecer sistemas de transferencia de créditos que les permitan mejorar sus resultados de movilidad estudiantil y sus posibilidades de comparabilidad académica.

En Latinoamérica se pueden mencionar dos esfuerzos para la implementación de un sistema de créditos regional: el SICA (Sistema de Créditos Académicos) y el CLAR (Crédito Latinoamericano de Referencia). El SICA está basado en el volumen total de trabajo que requiere llevar a cabo el estudiante medio para lograr las competencias profesionales o los objetivos de aprendizaje en los distintos niveles de la ES, considerando seis profesiones como punto de partida (Proyecto 6x4 UEALC, 2008). El CLAR, por su parte, valora el tiempo del estudiante, el volumen de trabajo requerido para alcanzar determinadas competencias y la distribución ponderada y realista de las actividades de aprendizaje en el currículo para evitar prolongaciones innecesarias de las titulaciones o repeticiones (Proyecto Tuning América Latina, 2013).

En México, la ANUIES propuso en 2007 el Sistema de Acreditación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA), con el objetivo de regular el re-

conocimiento académico y promover la movilidad de los estudiantes mexicanos, tanto a nivel nacional como internacional (ANUIES, 2014b). Desafortunadamente, su uso es poco generalizado y se cuenta con poca información sobre los resultados de su implementación.

El grupo de trabajo que diseñó SATCA tomó como punto de partida la coexistencia en el país de tres diferentes formas de medir y nombrar créditos académicos en un programa educativo: el Acuerdo de Tepic, los créditos bajo el Acuerdo 279 (Secretaría de Educación Pública, 2000a), y el Acuerdo 286 (Secretaría de Educación Pública, 2000b).

El Acuerdo de Tepic, firmado por las IES de ANUIES en 1972, establece el valor en créditos de una licenciatura entre trescientos y cuatrocientos cincuenta, y de ciento cincuenta créditos máximo para el nivel de técnico superior universitario. Señala que los créditos estarán distribuidos en cursos semestrales de quince semanas efectivas de clase. Una hora de docencia por semana durante un semestre equivale a dos créditos, y una hora de actividades independientes por semana durante un semestre equivale a un crédito (ANUIES, 2013).

Por su parte, el Acuerdo 279 de la SEP regula los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios superiores (RVOE), por lo que solamente atañe a las IES del sector privado que no cuentan con decretos presidenciales o acuerdos secretariales para impartir educación superior. Estipula asimismo el número mínimo de créditos para los diferentes niveles de educación superior: ciento ochenta para profesional asociado o técnico superior universitario, trescientos para licenciatura, cuarenta y cinco para especialidad, setenta y cinco para maestría (después de la licenciatura, o treinta después de la especialidad), y setenta y cinco para doctorado (después de la maestría, ciento cinco después de la especialidad o ciento cincuenta después de la licenciatura), y establece que una hora efectiva de actividades de aprendizaje equivale a 0.625 créditos, lo que aplica tanto para las actividades bajo la

conducción docente como para las independientes (Secretaría de Educación Pública, 2000a).

Para el caso de la movilidad internacional en México, también puede citarse el Acuerdo 286 de la SEP, que establece los lineamientos para la revalidación de estudios cursados en el extranjero. En el caso de la educación superior, según este acuerdo, la revalidación puede otorgarse por ciclos completos, asignatura o cualquier otra unidad de aprendizaje. Asimismo, en materia de movilidad internacional, dicho acuerdo establece que

No se requerirá del trámite de equivalencia o revalidación de estudios cuando un programa académico que forme parte del sistema educativo nacional permita que de manera expresa los estudiantes realicen determinadas actividades de aprendizaje, asignaturas o unidades de aprendizaje en un programa académico distinto, bien de una misma institución educativa o de otras ubicadas en territorio nacional o en el extranjero, siempre y cuando esa circunstancia se encuentre definida en el plan y programas de estudio con reconocimiento de validez oficial y, asimismo, se encuentre prevista en la reglamentación interna de la institución educativa que imparte dicho plan y programas de estudio, quien asentará los resultados de la evaluación correspondiente en los certificados de estudio (Secretaría de Educación Pública, 2000b, pp.5-6).

Así, pese a la existencia de valiosos ejemplos en cuanto a los sistemas de asignación, acreditación y transferencia de créditos académicos como los mencionados anteriormente, y a la socialización y aceptación generalizada de la contribución de la movilidad estudiantil como estrategia de internacionalización de la educación superior que contribuye favorablemente al desarrollo individual, institucional y de formación de capital humano para el país, aún es común encontrar IES mexicanas cuyos programas curriculares son tubulares, anuales y con una carga de materias fija a cursar en determinado semestre, o bien IES que a pe-

sar de contar con programas institucionalizados de movilidad estudiantil no cuentan con procedimientos adecuados y específicos para apoyar la transferencia de lo que sus estudiantes adquieren durante esos periodos. Entre estas últimas IES se encuentra la Universidad de Guadalajara, cuyo caso que se analizará con mayor detalle en la siguiente sección.

El reconocimiento de los créditos de movilidad en la Universidad de Guadalajara

La Universidad de Guadalajara (U. de G.), como universidad pública autónoma estatal, se apegó al Acuerdo de Tepic en la designación de créditos para sus programas académicos, y ha tenido éxito en la implementación de una *malla curricular* flexible que permite a los estudiantes la selección de materias a cursar y facilita la organización de sus propias trayectorias académicas.

No obstante, la movilidad internacional no está contemplada como parte de la malla curricular en los programas educativos, y por tanto no es un componente —ni central, ni marginal— del currículo. De ahí que su relevancia y papel como elemento potenciador de las competencias genéricas y específicas requeridas para el profesional del siglo XXI no sean del todo aprovechados.

Lo interesante del caso de la U. de G. es que es una de las universidades públicas estatales con mayor tradición en internacionalización, y que cuenta con un programa bien establecido y muy exitoso para la movilidad de sus estudiantes con tres modalidades: la movilidad para cursar asignaturas, la movilidad para realizar estancias de investigación y la movilidad para realizar prácticas profesionales. Entre los requisitos a cubrir por los estudiantes de licenciatura que desean participar están haber cubierto al menos el 40% de los créditos del programa educativo que se esté cursando, contar con un promedio mínimo de ochenta sobre cien, ser estudiante regular de la Universidad de Guadalajara y comprobar el nivel de idioma que la institución de destino requiera para aceptarle, entre otros. Como

parte de la documentación que se prepara previa a la estancia destaca el formato *FIE-5 Aprobación del Plan de Estudios*, donde el estudiante presenta la propuesta de materias a cursar durante su semestre en otra institución, y donde autorizan la propuesta del estudiante tanto el coordinador de carrera del alumno como el coordinador de servicios académicos del centro universitario, responsable del programa de movilidad y de otros esfuerzos de internacionalización al interior del centro universitario (CGCI, 2014).

Una vez concluida la estancia, los estudiantes de la U. de G. deben realizar, con apoyo de la constancia de calificaciones obtenidas durante la movilidad, las gestiones necesarias para que lo cursado en ese periodo les sea reconocido en su *kardex*. No obstante la promoción, gestión, apoyo y acompañamiento de la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, dependencia responsable del proceso de internacionalización en la Universidad de Guadalajara antes y durante la estancia internacional del estudiante, el trámite para que lo cursado en otra institución sea reconocido es completamente personal, desvinculado de la oficina de internacionalización, se realiza ante la Comisión de Revalidación del centro universitario y está sujeto a lo establecido en el Reglamento de Revalidaciones, Establecimiento de Equivalencias y Acreditación de Estudios de la Universidad de Guadalajara (REEA).

Sin embargo, el REEA no contiene apartados específicos para la revalidación durante la movilidad, pues su objetivo es “permitir la conclusión de los estudios del nivel medio superior y superior que se imparten en la Universidad de Guadalajara” (Universidad de Guadalajara, 1996). En otras palabras, los estudiantes que desean continuar sus estudios y concluir el nivel educativo respectivo en la Universidad de Guadalajara después de haber cursado un semestre o varios en otra institución se apegan al REEA para la revalidación de lo ya cursado. De igual manera, ante la falta de un procedimiento mejor y más adecuado para el reconocimiento de lo cursado du-

rante una movilidad internacional estudiantil, los estudiantes de la Universidad de Guadalajara que gozan de una estancia internacional organizada por su propia institución en una universidad con la cual se tiene establecido un vínculo formal de colaboración e intercambio tienen que pasar por el mismo proceso que quienes hacen una equivalencia o revalidación de ciclos previos cursados en otra institución y que desean concluir sus estudios en la U. de G.

En este punto, cabe retomar las definiciones que la SEP establece en el numeral 2 del título primero del Acuerdo 286 para las equivalencias y las revalidaciones:

Equivalencia de estudios [se denomina] al acto administrativo a través del cual la autoridad educativa declara equiparables entre sí estudios realizados dentro del sistema educativo nacional [...]. [Y] Revalidación de estudios al acto administrativo a través del cual la autoridad educativa otorga validez oficial a aquellos estudios realizados fuera del sistema educativo nacional, siempre y cuando sean equiparables con estudios realizados dentro de dicho sistema (Secretaría de Educación Pública, 2014, p.2).

Por tanto, el reconocimiento de estudios cursados en otra institución de educación superior a través del Programa Institucional de Movilidad Estudiantil no necesariamente encaja en una revalidación o equivalencia. Adicionalmente, el proceso establecido por el REEA es generalmente complejo y discrecional, lo que genera que algunos estudiantes logren que se les reconozca la mayor parte o todas las asignaturas cursadas durante la movilidad mientras otros no.

¿Qué podría hacer una universidad como la U. de G. para mejorar la transferencia de créditos académicos obtenidos durante la movilidad?

Se puede decir que el proceso de revalidación (pues no es un proceso de reconocimiento) que actualmente se sigue en la U. de G. para los casos de movilidad

estudiantil es, por lo menos, inadecuado y no específico, pudiendo llegar a ser un verdadero lastre en la trayectoria estudiantil, pues en algunas ocasiones dificulta la continuidad de los estudios al tener que esperar hasta dos semestres para ver reflejados en el Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU) los créditos cursados en movilidad, mientras que en otros casos alarga el tiempo y número de créditos que el estudiante deberá cursar para titularse, pues no todo lo realizado durante su movilidad le es reconocido o acreditado.

La complejidad del reconocimiento de lo cursado durante una movilidad estudiantil implica la convergencia de dos problemas. El primero, la inexistencia de un sistema nacional homologado de créditos que esté centrado en el estudiante, que permita asignar valor a todas las actividades que contribuyen a la formación de competencias en los egresados, que esté expresado en términos de resultados de aprendizaje y refleje las horas de trabajo que el alumno dedica, y que utilice un común denominador en términos del número de créditos otorgados por año académico y ciclo para todos los programas educativos que se impartan en el país. Este sistema, además, tendría los beneficios adicionales de contribuir, como lo ha hecho el ECTS en Europa, a la transparencia de los sistemas educativos, a su comparabilidad y, en última instancia, a su calidad (Wagenaar, 2003). El segundo problema que supone el reconocimiento en la U. de G. está asociado a la inexistencia de un procedimiento institucional comprensivo que permita, de manera ágil, certera y transparente, el reconocimiento de la carga académica cursada durante la movilidad de un estudiante.

El primer problema se podría resolver con la adopción de un sistema de créditos a nivel nacional. No obstante, dada la complejidad y diversidad del sistema de educación superior en México, esta adopción se podría dar únicamente a través de una verdadera reforma del sistema, definida como política nacional y articulada mediante las leyes reglamentarias necesarias para su puesta en marcha.

En este rubro, la propuesta del Crédito Latinoamericano de Referencia, hecha a través de las dos fases del proyecto Tuning América Latina, en el que participó la U. de G., bien pudiera ser un referente o incluso el modelo a adoptar, pues propone un sistema que combina los siguientes elementos (Proyecto Tuning América Latina, 2013):

- a) El establecimiento de un común denominador de sesenta créditos por año escolar para todos los programas educativos de licenciatura.
- b) El análisis del perfil del título que el estudiante obtendrá al finalizar sus estudios, considerando las competencias genéricas y específicas que deberá mostrar al finalizar el programa.
- c) Cada uno de sus componentes (módulos, materias, cursos, etc.) se expresan en términos de resultados de aprendizaje y están alineados a las competencias esperadas.
- d) Se pondera el tiempo total y volumen de trabajo que el estudiante invertirá en alcanzar los resultados de aprendizaje por cada uno de los componentes del nivel educativo, lo cual incluye horas aula y horas de trabajo independiente, así como otros elementos entre los que estarían las estancias internacionales.

El segundo problema, más fácil de abordar pues no demanda una reforma a escala nacional, precisa de la voluntad política de las autoridades universitarias para la implementación de procedimientos adecuados para el reconocimiento de créditos cursados durante la movilidad a nivel institucional y de un consenso mínimo entre todos los integrantes de la comunidad universitaria sobre las ventajas de la educación internacional y la necesidad de reformar los programas educativos para que verdaderamente contribuyan a la formación de ciudadanos globales.

En este sentido, la U. de G. podría emprender un proceso de reforma de sus programas educativos tomando como base la propuesta de CLAR, tanto para la medición de los créditos como para la flexibilización curricular, la promoción de una dinámica de aprendi-

zaje centrada en el estudiante y basada en las competencias que este debe adquirir, y la reflexión sobre las metodologías de enseñanza y formas de evaluación más eficientes y pertinentes para que los egresados alcancen las competencias necesarias para el siglo XXI que el *Informe Delors* puso de manifiesto casi cuatro lustros atrás: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer (International Commission on Education for the Twenty-first Century y Delors, 1996). Adicionalmente, una reforma de este tipo permitiría la inclusión de la movilidad estudiantil como un elemento del currículo y la implementación de procedimientos *ad hoc* para garantizar el reconocimiento de lo cursado, lo que a su vez contribuiría a incrementar el número de estudiantes que se benefician de esta estrategia de internacionalización.

Hénard, Diamond y Roseveare (2012) mencionan, en la introducción de su texto sobre los enfoques de internacionalización, que todas las instituciones claman su disponibilidad para convertirse en organizaciones internacionales y participar en la creación y transferencia del conocimiento global, pero que muchas de ellas han diseñado políticas para la movilidad estudiantil que están desconectadas de los objetivos y el valor que esta añade a las estrategias institucionales y al logro de la misión de sus instituciones. Un análisis más profundo de lo que sucede con los estudiantes al regreso de las estancias internacionales en la Universidad de Guadalajara, y de la manera en la que el reconocimiento de lo cursado (no) se lleva a cabo, podría contribuir a cambiar este panorama y mejorar los resultados de los esfuerzos institucionales en materia de movilidad estudiantil.

Referencias

- ANUIES (22 de junio de 2013). *Acuerdos ANUIES*. Recuperado de <http://201.161.2.34/servicios/p-anuiies/publicaciones/revsup/res004/txt6.htm>
- (2014a). *PATLANI. Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2011-2012*. México: ANUIES.

- (junio de 2014b). *Sistema de Acreditación y Transferencia de Créditos Académicos*. Recuperado de http://www.anui.es.mx/media/docs/112_1_2_SATCAExtensio.pdf
- 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(351), 351-373.
- Brus, S., y Scholz, C. (2007). *Promoting mobility: a study on the obstacles to student mobility*. Berlín: ES-IB-The National Unions of Students in Europe.
- CGCI (junio de 2014). *Coordinación General de Cooperación e Internacionalización*. Recuperado de www.cgci.udg.mx
- Dachilow, F. (1997). A Comparative Study of Academic Credit Systems in an International Context. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 21-32.
- Dessoff, A. (2006). Who's not going abroad? *International Educator*, 15(2), 20-27.
- Di Pietro, G., y Page, L. (2008). Who Studies Abroad? Evidence from France and Italy. *European Journal of Education*, 43(3), 389-398.
- Doyle, S., Gendall, P., Meyer, L. H., Hoek, J., Tait, C., McKenzie, L., y Looorparg, A. (2010). An investigation of factors associated with student participation in study abroad. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 471-490.
- European Commission (2009a). *ECT Users' Guide*. Bélgica: Office for Official Publications of the European Communities.
- (2009b). *Flash Eurobarometer No. 260, Students and Higher Education Reform. The Gallup Organization*. Recuperado de http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_260_en.pdf
- (2012). *Erasmus Report 2010-2011*. Bruselas: European Commission.
- European Students' Union (2012). *Bologna with student eyes*. Bruselas: European Students' Union.
- Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades: contexto, procesos, estrategias*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Gobierno de la República (2013). *Plan Nacional de*

- Desarrollo. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Hénard, F., Diamond, L., y Roseveare, D. (2012). *Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice*. París: OECD.
- Institute of International Education (2011). *Open Doors 2011: Report on international educational exchange*. Nueva York: Institute of International Education.
- International Commission on Education for the Twenty-first Century, y Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio*. México: Santillana.
- 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*, 9(265), 265-278.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalisation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Macready, C., y Tucker, C. (2011). *Who goes where and why? An overview and analysis of global educational mobility*. Nueva York: Institute of International Education.
- Nilsson, B. (2000). Internationalising the curriculum. En P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens, y B. Wächter (Auts.), *Internationalisation at home. A position paper* (pp.21-27). Amsterdam: EAIE.
- Proyecto 6x4 UEALC. (2008). *Resumen Ejecutivo 2004-2007*. México: Proyecto 6x4.
- Proyecto Tuning América Latina. (2013). *Crédito Latinoamericano de Referencia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Raby, R. L. (2007). Internationalizing the curriculum: On -and off- campus strategies. *New directions for community colleges*, (138), 57-66.
- Rodrigues, M. (2012). *Determinants and Impacts of Student Mobility: A Literature Review*. Italia: Publications Office of the European Union.
- Rubio Oca, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: un balance*. México: Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública.
- Salisbury, M. H., Umbach, P. D., Paulsen, M. B., y Pascarella, E. T. (2009). Going Global: Understanding the Choice Process of the Intent to Study Abroad. *Research in Higher Education*, 50(119), 119-143.
- Sebastián, J. (2003). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Secretaría de Educación Pública (10 de julio de 2000a). Acuerdo número 279. *Diario Oficial de la Federación*, pp.19-30 (primera sección). Recuperado de http://www.dof.gob.mx/busqueda_detalle.php?vienede=avanzada&busqueda_cuerpo=&BUSCAR_EN=T&textobusqueda=acuerdo+n%C3%BAmero+279&TIPO_TEXTO=F&dfecha=10%2F07%2F2000&choosePeriodDate=D&hfecha=10%2F07%2F2000&orga%5B%5D=TODOS%2C0
- (30 de octubre de 2000b). Acuerdo número 286. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/busqueda_detalle.php?vienede=avanzada&busqueda_cuerpo=&BUSCAR_EN=T&textobusqueda=acuerdo+n%C3%BAmero+286&TIPO_TEXTO=Y&dfecha=30%2F10%2F2000&choosePeriodDate=D&hfecha=30%2F10%2F2000&orga%5B%5D=TODO%2C0
- (2012). *Patlani. Encuesta nacional de movilidad estudiantil internacional de México*. México: SEP.
- (2013). *Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación*. Recuperado de http://www.sincree.sep.gob.mx/wb/sincree/sistema_de_creditos
- Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Wit, H., y Vujić, S. (2013). Barriers to International Student Mobility : Evidence From the Erasmus Program. *Educational Researcher*, 42(2), 70-77.
- Stroud, A. H. (2010). Who Plans (Not) to Study Abroad? An Examination of U.S. Student Intent. *Journal of Studies in International Education*, 14(491), 491-507.
- Teichler, U. (junio de 1996). Student Mobility in the Framework of Erasmus: Findings of an Evaluation Study. *European Journal of Education*, 31(2), 153-179.
- (2003). Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *Journal of Studies in International Education*, 7(312), 312-341.
- (2007). International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. En J. Allen, y R. Van der Velden (Eds.), *The flexible professional in the Knowledge Society: General results of the Reflex project* (pp.199-219). Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Universidad de Guadalajara (17 de febrero de 1996). *Reglamento de Revalidaciones, Establecimiento de Equivalencias y Acreditación de Estudios de la Universidad De Guadalajara*. Guadalajara, Jalisco, México: Aprobado con Dictamen No. 387 por el H. Consejo General Universitario. Guadalajara: U. de G.
- UNESCO UIS (2013). *UNESCO UIS*. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx>
- Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report phase One*. Bilbao: University of Deusto.
- Wiers-Jenssen, J. (2008). Does Higher Education Attained Abroad Lead to International Jobs? *Journal of Studies in International Education*, 12(101), 101-130.

Go West? The effect of the study abroad destination on students' satisfaction

¿Ir al oeste? El efecto del país de destino en la satisfacción de estudiantes en programas de movilidad internacional

SANTIAGO CASTIELLO¹
XIAOJIE LI²

Abstract

This study focuses on identifying the effect of studying abroad in different countries on students' satisfaction. The study was conducted by surveying nearly 2 000 Mexican undergraduate students enrolled in a summer or semester program abroad in 2015. Findings show that, in general, students are more satisfied with their experience abroad when it takes place in a developed country. However, some significant differences exist in satisfaction levels among the developed countries including the top destinations for Mexican students.

Keywords: Study abroad destination, student satisfaction, country development level.

¹ Estudiante del Doctorado en Educación Superior, University of Arizona, Estados Unidos. Email: santiagocg@email.arizona.edu

² Estudiante del Doctorado en Educación Superior, University of Arizona, Estados Unidos. Email: xiaojieli@email.arizona.edu

Resumen

Este estudio se enfoca en identificar el efecto que tiene el país de destino de un programa de movilidad internacional en el nivel de satisfacción de los estudiantes con dicho programa. El estudio fue realizado mediante una encuesta a cerca de 2 000 estudiantes mexicanos inscritos en un programa de verano o semestre en el extranjero durante el año 2015. Los resultados muestran que, en general, los estudiantes están más satisfechos con su experiencia en el extranjero cuando esta se lleva a cabo en un país desarrollado. Sin embargo, existen algunas diferencias significativas en los niveles de satisfacción entre los propios países desarrollados, algunos de los cuales son los principales destinos elegidos por estudiantes mexicanos.

Palabras clave: destinos de movilidad estudiantil, satisfacción estudiantil, nivel de desarrollo de un país.

Introduction

During the past decades, as a result of an increasing global demand for higher education and decreased cost of transportation, the number of students studying outside their home countries at tertiary level has increased from 0.8 million, in 1975, to 2 million, in 2001, and to 4.5 million, in 2012, worldwide (OECD, 2015). However, there is an unequal pattern in the directions of student mobility under this fast growth: students tend to move from developing to developed countries, from South to North, from East to West (Altbach & Knight, 2007).

Table 1a shows that United States, United Kingdom, Australia, France and Germany received over 40% of international students worldwide in 2013. It is no coincidence that the top ten destination countries are comprised of economic powers: the G8 countries, plus Australia and China. On the other hand, some of the top-ten countries that sent most students abroad, such as India, Malaysia, Vietnam and Nigeria (Table 1b) are not normally considered as economic powers (UNESCO, 2016).

Table 1a. Destinations for study abroad

Top 10 destination countries	Total number of intl. students	Percentage of total mobile students
United States	784,427	19%
United Kingdom	416,693	10%
Australia	249,868	6%
France	239,344	6%
Germany	196,619	5%
Russia	138,496	3%
Japan	135,803	3%
Canada	135,187	3%
China	96,409	2%
Italy	82,450	2%
	2,475,296	59%

Table 1b. Origin of international students studying abroad

Top 10 countries of origin for mobile students	Total number of students abroad	Percentage of total mobile students
China	712,157	17%
India	181,872	4%
Germany	119,123	3%
South Korea	116,942	3%
France	84,059	2%
Saudi Arabia	73,548	2%
United States	60,292	1%
Malaysia	56,260	1%
Vietnam	53,546	1%
Nigeria	52,066	1%
	1,509,865	36%

Source: UNESCO Institute for Statistics. Global Flow of Tertiary-Level Students (2013).

Aligned with this pattern, in Mexico, a developing country in Latin America, 50% of all students who study abroad go to the United States, and another 35% attend universities in Spain, France, Germany, United Kingdom or Canada (UNESCO, 2016).

Consistent with other research, high academic quality of the universities abroad (Macready & Tucker, 2011), geographic closeness (Lee & Schoole, 2015), and language or colonial ties might be the main reasons why Mexican students chose these countries. Beyond that, the Mexican government has recently committed to largely increase student mobility to specific regions/countries: North America (United States and Canada) (FOBESII, 2013; Open Canada, 2016) and Western Europe (France and Germany) (SRE, 2016), which would further strengthen the developing-to-developed student mobility pattern. Like many other developing countries, the Mexican government's strategic plan in developing study abroad programs is based on the motivation of creating academic, cultural, social and political ties with developed countries (OECD, 2015). In addition, Mexico is aiming to train individuals who are able to work in intercultural contexts, and who can transfer knowledge and best practices from more developed economies.

However, except the national interests pointed out above, other factors are seldom considered in developing new study abroad programs, such as students' study abroad experiences. In this case, it is unfair to argue that it is an absolute wise strategic plan to further promote student mobility disproportionately to developed countries.

In terms of student experiences, it is relatively unknown how Mexican students' experiences would be different if they go to developed countries as opposed to other developing countries. Moreover, when examining student experiences, scholars and institutional researchers have largely concentrated on student learning outcomes through participating in the programs, such as acquisition of a second language and increased intercultural competencies. Thus, stu-

dents' satisfaction with the study abroad programs has been overlooked. In other words, students' own opinions about the programs are left out.

Therefore, this paper seeks to fill this gap by examining the effect of attending study abroad programs in different destinations on student satisfaction. Multivariate regression analysis was conducted by using data collected from a study abroad program evaluation survey at a four-year private university in Mexico.

This study intends to arouse study abroad professionals' attention on considering student satisfaction when designing programs abroad. Universities literally face "a world of opportunities" when deciding where to open study abroad programs for their students. More importantly, this study desires to help study abroad professionals to improve student satisfaction of their current programs by identifying the effect of study abroad destination.

Literature review

Students' chosen destinations to study abroad

The rationales behind deciding on a destination for study abroad are important and varied depending on students' country of origin. Altbach (2004) identified a "push and pull" model to explain the general trend of student mobility, which is that students tend to move north and west to the more developed countries in Europe and North America. The study found that students in developing countries are pushed out of their home countries due to lack of access to high quality education and are pulled to destinations like the U.S. because of academic excellence and prestige, or "the lure of life" in these countries (Altbach, 2004, p.21). The study also identified improving global consciousness as one important motivation for students moving to less developed countries.

Kondakci (2011) found the similar phenomenon by studying international students in Turkey, a country considered to be in transition towards being

developed. The study pointed out that students coming from developed western countries decided to study in Turkey for private motives like life-style; while students coming from developing countries East of Turkey were motivated by prestige and academic quality.

Although students are largely moving from developing to developed countries worldwide, studies have found that these students are not necessarily satisfied with their experiences due to discrimination they receive based on their country of origin (Lee & Rice, 2007; Lee, 2010). These findings are not limited to one country. Instead, empirical research as well as news reports in other countries such as Japan (Brender, 2004), Australia (Woodward, 2012), United Kingdom (Weller, Hooley, & Moore, 2011) and Ukraine (MacWilliams, 2004) have shown that international students in those countries confront similar challenges.

Learning outcomes of study abroad

Studies on study abroad have largely focused on student learning outcomes. As Miller-Perrin and Thompson (2014) pointed out, learning outcomes of study abroad can be categorized into two dimensions. One is external, relating to improved abilities, such as fluency in another language and increased understanding of another culture. The other one is more internal, which is associated with enhanced self-awareness. In terms of external outcomes, study abroad facilitates students' second-language acquisition and intercultural learning (Engle & Engle, 2004).

In addition, in the long-term, study abroad has a positive impact on students' civic engagement, knowledge production, involvement with philanthropy, social entrepreneurship and probability to live a simple life (Paige et al., 2009). At the internal level, it is found that study abroad influences students' career choices by increasing the chances of internationalizing their careers (Paige et al., 2009; Orahod et al., 2004).

However, although study abroad learning outcomes have been widely studied, only a few studies have examined how the outcomes would be differ-

ent for students who go to different study abroad destinations. By surveying 2250 college alumni from twenty U.S. higher education institutions who have studied abroad during 1995-2005, Horn and Fry (2013) found that students who went to a developing country and were involved in international service-learning were more likely to participate in development volunteerism. Another study was conducted among nursing students from the U.K. who participated in short-term study abroad programs in different countries. It showed that going to developing countries is associated with higher self-reported gain in international perspective, personal development and intellectual development (Thompson et al., 2000).

Student satisfaction with study abroad

In terms of student satisfaction with study abroad, most of the existing studies were conducted in the host institutions. These host universities tend to measure the satisfaction levels of their international students in order to provide a better service and to attract more international students. For example, Lee (2010) explored the experiences of international students who studied in the U.S. in terms of their propensity to recommend their university abroad to a peer. The study classified respondents according to their country of origin's income as developed or developing, and found no difference and both groups were just as likely to recommend the university (or found just as likely to be satisfied). In addition, Hendrickson, Rosen and Aune (2010) found out that regardless of the country of origin, student satisfaction would be affected by their ability to establish friendships with students from a country different than their own. But this study did not explain how friendship formation would be different for students going to different countries.

There are a few exceptions that have studied from the perspective of student sending institutions. For example, Wiers-Jenssen (2003) studied how satisfied Norwegian students were with their program

abroad. They found that the vast majority of the students were very satisfied, especially students who went to North America. However, one important limitation is that their sample (although ample) did not contain a single student who went to Asia, Africa, or Latin America. This leads to a safe assumption that most of their students were enrolled in developed countries.

Methods

Empirical strategy

This study starts with a descriptive analysis by comparing study abroad satisfaction among students who went to different countries. The comparison is first made between students who went to study in developed countries and developing countries. Then the student satisfaction of those who chose the top five destinations (Spain, United States, Germany, France and Canada) is examined respectively. In our sample, these five countries receive nearly 60% of the students, which aligns with the latest national data that shows that 59% of Mexican students abroad during 2014 were enrolled in the same top-five countries (Maldonado-Maldonado, 2016). Since these five countries are all developed countries, it is important to testify the consistency of student satisfaction across these countries.

In order to evaluate the causal effect of studying in different countries on student satisfaction, regression tests are conducted. In doing so, it is important to establish a counterfactual, which illustrates how student satisfaction would be different if students who went to certain countries go to other countries instead. However, such counterfactual does not exist. Ideally, students should be randomly assigned to different countries in order to accurately examine the differences in their satisfaction, but it is also impossible to conduct such experiment to decide for the students which country they should go to.

In this case, a series of linear regression models with ordinary least squares (OLS) are used and

more importantly, as many as possible covariates are included in order to avoid omitted variable bias (Stock & Watson, 2012). It would be seen as omitted variable bias if a variable correlates with the independent variable and also affects student satisfaction. If all such variables were included in the model, the conclusion regarding the effect of studying in different countries on student satisfaction can be made. Therefore, as it shows in the following population multivariate regression model, all possible variables with available data are included.

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{i1} + \beta_2 X_{i2} + \dots + \beta_{12} X_{i12}$$

Where:

Y_i is student satisfaction,

β_0 is the intercept,

$\beta_1 - \beta_{12}$ are regression coefficients,

X_1 is country development of study abroad destination in model 1, studying in Spain in model 2, studying in the United States in model 3, studying in Germany in model 4, and studying in France in model 5, studying in Canada in model 6,

X_2 is GPA,

X_3 is having financial aid,

X_4 is enrolled in an honors program,

X_5 is discipline, Engineering and Architecture (Business Administration and Finance as the reference group),

X_6 is discipline, Health Sciences (Business Administration and Finance as the reference group),

X_7 is discipline, Humanities and Social Sciences (Business Administration and Finance as the reference group),

X_8 is program duration,

X_9 is ranking, 2nd tier (ranking, 1st tier as the reference group),

X_{10} is ranking, 3rd tier (ranking, 1st tier as the reference group),

X_{11} is ranking, 4th tier (ranking, 1st tier as the reference group), and

X_{12} is program type.

Data and sample

Data for this study was gathered via a study abroad program evaluation survey conducted in a four-year private university in Mexico. The site was chosen because this university represents the institution in Mexico that sends the most students abroad every year (Maldonado-Maldonado, 2016). The survey was distributed electronically at the end of both spring and summer 2015 to 5 033 undergraduate students in total who studied abroad during one of those two terms. There were 1 867 students who participated in the study, resulting in a 37% response rate. The survey asked students to evaluate their study abroad experiences including their overall satisfaction. Basic information regarding student characteristics, such as major and financial aid, and study abroad program characteristics, such as which study abroad program students attended, was collected from existing institutional data.

Table 2. Classification of destination country by developmental level

Developed			Developing	
Australia	Germany	Portugal	Argentina	Paraguay
Austria	Hungary	Slovakia	Brazil	Peru
Belgium	Italy	Slovenia	Chile	Russia
Canada	Japan	Spain	China	Serbia
Croatia	Netherlands	Sweden	Colombia	Singapore
Czech Republic	New Zealand	Switzerland	Cuba	South Korea
Denmark	Norway	United Kingdom	Ecuador	Thailand
Finland	Poland	United States	Israel	Turkey
France			Panama	

Source: Personal development.

As students are highly concentrated in going to a small number of developed countries, some alternative independent variables are used in models 2 to 6 to test the effect of going to a specific top country destination on study abroad satisfaction (Table 3).

Dependent variable

The dependent variable for this study is the student satisfaction with their study abroad program, which was measured by the survey question "Based on your

Variables

Independent variable

One of our interests in this research is to identify how student satisfaction would be different if they study in a developed compared to a developing country (Model 1). As Table 2 shows, the forty two countries of destination in the sample were put into two categories based on the classification of country development in the United Nations' World Economic Situation and Prospects report 2014. According to the report, countries were classified into developed, transitioning, and developing (United Nations, 2014). Since there are only a few countries in the transitioning status and the sample size is very small, transitioning countries have been merged into the developing classification.

experience, how likely it is that you would recommend one of your classmates to apply for a study abroad program at the institution where you studied?" As Table 3 shows, student satisfaction is a continuous variable with scale range from 1 to 10.

Control variables

In order to control omitted variable bias as discussed earlier, variables relating to both student and study abroad program characteristics are in-

cluded (Table 3). Student GPA, financial aid, enrollment in an honors program all correlate with study abroad destination because spots in programs in some countries are usually limited and a selective process is used when necessary, which gives the priority to students who have a higher GPA, have financial aid, and are enrolled in an honors program, and these students tend to be more satisfied with their study abroad experiences. In addition, students who are in certain disciplines may tend to go to specific countries and their satisfaction might be different.

In terms of program characteristics, program duration, ranking and type are clearly associated with country destination, as there are more summer, higher ranked and internship programs offered in some countries in the case of the institution where the study was conducted. Students who attend these programs are more likely to be satisfied. The ranking variable containing four categories from the 1st tier to the 4th tier relates to the perceived prestige and was provided by the Mexican institution, where it was calculated based on several renowned world university rankings.

Table 3. Description of variables used in the regression analysis

Dependent variable	
Student satisfaction	How likely a student would recommend the program he/she attended (1=Not likely at all, 10=Very likely)
Independent variables	
Model 1. Destination country development level	The development level of the country where a student studied in (1=Developed, 0=Developing)
Model 2. Destination - Spain	1=Yes, 0=No
Model 3. Destination - United States	1=Yes, 0=No
Model 4. Destination - Germany	1=Yes, 0=No
Model 5. Destination - France	1=Yes, 0=No
Model 6. Destination - Canada	1=Yes, 0=No
Control variables	
Student characteristics	
GPA	Student GPA when applying for the study abroad program (Range: 0-100)
Having financial aid	1=Yes, 0=No
Enrolled in an honors program	1=Yes, 0=No
Discipline - Business Admin. and Finance	1=Yes, 0=No
Discipline - Engineering and Architecture	1=Yes, 0=No
Discipline - Health Sciences	1=Yes, 0=No
Discipline - Humanities and Social Sci.	1=Yes, 0=No
Discipline - IT and Electronics	1=Yes, 0=No
Program characteristics	
Program duration	1=Summer, 0=Semester/year
Ranking - 1st tier	1=Yes, 0=No
Ranking - 2nd tier	1=Yes, 0=No
Ranking - 3rd tier	1=Yes, 0=No
Ranking - 4th tier	1=Yes, 0=No
Program type	1=Internship, 0=Class

Source: Personal development.

Limitations

The findings derived from this study should be interpreted in light of its limitations. Firstly, the study was conducted in only one institution in Mexico, although around 20% of all Mexican undergraduate students who were studying abroad during those two terms were from the institution where the study was conducted. Secondly, only student overall satisfaction was assessed in this study. Satisfaction with specific aspects such as teaching quality and life convenience of the study abroad program can be examined separately. Lastly, although program type is included in the model distinguishing internship and regular coursework programs, information regarding whether a program is faculty-led or not is missing. It would make a difference in student satisfaction if students were still led by their professors from Mexico instead of having full immersion of learning under local faculty and with local classmates.

Findings

Descriptive analysis

Table 4 presents an overview of the differences in program characteristics and in student participation between developed and developing countries. Students who participated in a study abroad program in a developed country tend to have significantly higher overall satisfaction and a higher GPA. In addition, study abroad destination is correlated with the host institution's ranking. Programs in developed countries are more likely to be hosted in a second tier university, while those in developing countries are more likely to reside in a third or fourth tier university.

Table 5 compares the individual countries that host the largest number of students. Although the top five destinations are all developed countries, students who studied in these countries report different levels of satisfaction. Among these five countries, students who went to Spain are the

least satisfied, while students went to Canada show the highest satisfaction. However, since student and program characteristics also greatly vary across these five countries, regression analysis is necessary to explain the effect of studying in a specific country on student satisfaction.

Table 4. Descriptive analysis by country development level

	Developing N=273	Developed N=1,589
Student satisfaction	M=8.21** SD=2.61	M=8.61** SD=2.30
GPA	M=86.65** SD=6.42	M=87.72** SD=5.80
Has financial aid	58.2%	61.4%
Enrolled in an honors program	5.1%	6.2%
Discipline - Business Administration and Finance	42.5%	38.5%
Discipline - Engineering and Architecture	39.9%	45.1%
Discipline - Health Sciences	0.4%	1.4%
Discipline - Humanity and Social Sciences	9.2%	10.1%
Discipline - IT and Electronics	8.1%**	4.9%**
Program duration (summer)	53.8%	49.8%
Ranking - 1st tier	18.4%	18.0%
Ranking - 2nd tier	18.8%***	40.3%***
Ranking - 3rd tier	45.9%***	29.9%***
Ranking - 4th tier	16.9%**	11.9%**
Program type (internship)	3.3%	5.0%

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Source: Personal development.

Table 5. ANOVA by top destinations

		Spain	US	Germany	France	Canada	Other	P-value
Student satisfaction	M	8.30	8.71	8.70	8.48	9.17	8.51	0.010
	SD	2.52	2.39	1.87	2.24	1.83	2.41	
	N	407	234	150	134	125	698	
GPA	M	86.39	88.13	89.41	88.59	88.81	87.24	0.000
	SD	5.86	6.03	4.85	5.54	5.90	5.98	
	N	430	249	158	140	136	749	
Has financial aid		50.9%	64.3%	77.2%	68.6%	66.2%	59.7%	0.000
Enrolled in an honors program		2.6%	8.0%	9.5%	7.8%	8.1%	6.0%	0.007
Discipline - Business Administration and Finance		42.8%	36.5%	24.1%	46.4%	36.0%	40.2%	0.001
Discipline - Engineering and Architecture		40.5%	48.6%	63.3%	40.7%	50.0%	40.7%	0.000
Discipline - Health Sciences		2.6%	2.0%	0%	0%	2.2%	0.7%	0.019
Discipline - Humanity and Social Sciences		12.3%	7.6%	3.8%	5.7%	7.4%	11.9%	0.003
Discipline - IT and Electronics		1.9%	5.2%	8.9%	7.1%	4.4%	6.5%	0.004
Program duration (summer)		44.7%	75.9%	24.1%	29.3%	75.0%	50.3%	0.000
Ranking - 1st tier		8.2%	26.3%	12.2%	4.5%	56.3%	19.9%	0.000
Ranking - 2nd tier		55.7%	43.8%	26.6%	43.2%	33.3%	25.3%	0.000
Ranking - 3rd tier		15.5%	25.8%	55.4%	45.5%	10.4%	40.3%	0.000
Ranking - 4th tier		20.6%	4.1%	5.8%	6.8%	0%	14.5%	0.000
Program type (internship)		0.7%	4.0%	24.1%	0%	15.4%	2.2%	0.000

Source: Personal development.

Regression Analysis

The regression results of model 1 indicate that studying in developed countries significantly influences student satisfaction. Table 6 shows that the marginal effect of going to developed countries was 0.500 with a p-value of less than 0.01. It means that studying abroad in developed countries resulted in 0.5-point increase in student satisfaction, which is a fairly significant change within a 10-point scale.

Despite such effect of going to developed countries, it is revealed in models 2 to 6 that going

to a specific developed country had a very different impact on student satisfaction. Consistent with the overall effect of going to developed countries, going to the U.S. and Germany was associated with significant increases in satisfaction, which were 0.341 ($p<0.05$) and 0.437 ($p<0.05$) respectively. However, studying in Spain resulted in a 0.344 decrease in student satisfaction ($p<0.05$). In addition, going to France and Canada did not show a significant effect on student satisfaction.

Table 6. Marginal effect of study abroad program destination on student satisfaction

	Model 1 (Spain)	Model 2 (US)	Model 3 (Germany)	Model 4 (France)	Model 5 (Canada)	Model 6 (Other)
Country development	0.500*** (0.179)					
Spain		-0.344** (0.147)				
US			0.341** (0.153)			
Germany				0.437** (0.191)		
France					0.0327 (0.215)	
Canada						0.294 (0.205)

Student characteristics						
GPA	-0.0143 (0.0116)	-0.0141 (0.0116)	-0.0139 (0.0115)	-0.0135 (0.0116)	-0.0126 (0.0116)	-0.0124 (0.0116)
Financial aid	0.168 (0.136)	0.136 (0.137)	0.153 (0.136)	0.156 (0.137)	0.163 (0.136)	0.164 (0.136)
Honors program	-0.428 (0.287)	-0.490* (0.284)	-0.460 (0.284)	-0.440 (0.283)	-0.437 (0.285)	-0.442 (0.284)
Dis.+ – Engineering and Architecture	0.0163 (0.129)	0.0236 (0.129)	0.0151 (0.129)	0.00458 (0.130)	0.0284 (0.129)	0.0290 (0.129)
Dis.+ – Health Sciences	0.438* (0.253)	0.590** (0.258)	0.450* (0.244)	0.535** (0.256)	0.499** (0.252)	0.518** (0.262)
Dis.+ – Humanities and Social Sciences	0.306 (0.189)	0.325* (0.192)	0.322* (0.191)	0.321* (0.192)	0.317* (0.192)	0.316* (0.191)
Dis.+ – Information Technology and Electronics	0.259 (0.241)	0.168 (0.242)	0.208 (0.241)	0.201 (0.240)	0.221 (0.241)	0.224 (0.242)

Program characteristics						
Program duration	0.436*** (0.120)	0.393*** (0.120)	0.368*** (0.123)	0.458*** (0.124)	0.423*** (0.121)	0.408*** (0.121)

Ranking 2++	-0.323** (0.154)	-0.194 (0.154)	-0.267* (0.151)	-0.289* (0.153)	-0.281* (0.153)	-0.247 (0.154)
Ranking 3++	-0.580*** (0.169)	-0.609*** (0.170)	-0.584*** (0.168)	-0.645*** (0.171)	-0.609*** (0.171)	-0.565*** (0.174)
Ranking 4++	-0.716*** (0.216)	-0.645*** (0.220)	-0.692*** (0.216)	-0.742*** (0.216)	-0.737*** (0.216)	-0.691*** (0.220)
Program type	0.635** (0.302)	0.599** (0.301)	0.679** (0.300)	0.515* (0.307)	0.662** (0.301)	0.569** (0.290)
Constant	9.441*** (1.016)	9.935*** (1.020)	9.816*** (1.019)	9.782*** (1.019)	9.715*** (1.022)	9.665*** (1.025)

Observations	1,623	1,623	1,623	1,623	1,623	1,623
R-squared	0.034	0.032	0.030	0.031	0.028	0.029

Robust standard errors in parentheses

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

+ Reference group: Business Administration and Finance

++ Reference group: Ranking 1

Source: Personal development.

Conclusions and implications

This study indicated that studying in different countries results in different levels of satisfaction. It is not surprising to find that for Mexican students studying in developed countries leads to higher satisfaction. It is reasonable that students who go to developed countries may enjoy better educational facilities and higher living standards. However, although the top destinations to study abroad chosen by students from Mexico are all developed countries, the satisfaction levels vary significantly. While students are satisfied with studying in the U.S. and Germany, studying in Spain is associated with lower satisfaction. Such variation might be related to country development level, but it was not testified in the study.

In this paper, we recommend that study abroad professionals take student satisfaction into consideration, along with other factors, when they design the strategy to initiate a study abroad program. It is always important to assess the quality of a product (study abroad program) from customers' (students') perspectives. However, by no means, this study in-

tends to suggest that universities in Mexico should encourage the participation of their students in programs abroad only in developed countries that students are more satisfied with. Instead, the ultimate goal for study abroad practitioners is to improve student satisfaction for all programs, especially those in which students express lower satisfaction.

In order to achieve this goal, beyond examining overall satisfaction, future research should investigate the various aspects of student satisfaction, such as academic achievement, living adjustment, organization of the program, etc. Thus, reasons could be identified to show why students are less satisfied with programs in developing countries, and some possible solutions might be developed to improve the satisfaction of studying in these countries.

Furthermore, it might be also important for future research to pay attention to student expectations. Miller (2005) stated that students' satisfaction during college depends more on how well their expectations are aligned with their actual experiences. We may assume that students who take part in a study abroad program might also experience variations in their

satisfaction level depending on the congruency between expectations and experiences. If this were the case, institutions might improve student satisfaction by preparing students with proper expectations before their departure.

References

- Altbach, P. G. (2004). Higher education crosses borders: Can the United States remain the top destination for foreign students? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 36(2), 18-24.
- & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Brender, A. (2004). In Japan, protection or prejudice? Government slashes number of visas issued to Chinese students. *The Chronicle of Higher Education*, 50(38), A37.
- Engle, L., & Engle, J. (2004). Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 219-236.
- FOBESII (2013). *High-Level Forum on Higher Education, Innovation, and Research: Towards a Region of Knowledge*. Retrieved from https://usmex.ucsd.edu/_files/MMF2014_Reading_Factsheet-FOBESII.pdf
- Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 281-295.
- Horn, A. S., & 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: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 24(4), 1159-1179.
- Kondakci, Y. (2011). Student mobility reviewed: Attraction and satisfaction of international students in Turkey. *Higher Education*, 62(5), 573-592.
- Lee, J. J. (2010). International students' experiences and attitudes at a US host institution: Self-reports and future recommendations. *Journal of Research in International Education*, 9(1), 66-84.
- & Rice, C. (2007). Welcome to America? Perceptions of neo-racism and discrimination among international students. *Higher Education*, 53(3), 381-409.
- & Schoole, C. (2015). Regional, continental, and global mobility to an emerging economy: The case of South Africa. *Higher Education*, 70(5), 827-843.
- Macready, C., & Tucker, C. (2011). *Who goes where and why: An overview and analysis of global educational mobility*. New York, NY: Institute of International Education.
- MacWilliams, B. (2004, May 14). *Foreign students attacked in Ukraine*. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://www.chronicle.com/article/foreign-students-attacked-in/5592>
- Maldonado-Maldonado, A., et al. (2016). *PATLANI. Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2012/2013 y 2013/2014*. Mexico: ANUIES.
- Miller-Perrin, C., & Thompson, D. (2014). Outcomes of global education: External and internal change associated with study abroad. *New Directions for Student Services*, 2014(146), 77-89.
- Miller, T. E., Bender, B. E., & Schuh, J. H. (2005). *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Organization of Economic Cooperation and Development (OECD) (2015). *Education at a glance, 2015*. Paris: OECD.
- Open Canada (2016). *View from Mexico: A roadmap for relations with Canada*. Retrieved from <https://www.opencanada.org/features/the-view-from-mexico-a-roadmap-for-relations-with-canada/>
- Orahod, T., Kruze, L., & Pearson, D. E. (2004). The impact of study abroad on business students' career goals. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 117-130.
- Paige, R. M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Josić, J., & Jon, J. E. (2009). Study abroad for global engagement: the long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20(sup1), S29-S44.
- SRE (2016). *Cooperación [Cooperation]*. Retrieved from <http://embamex.sre.gob.mx/francia/index.php/es/cooperacion>
- Stock, J. H., & Watson, M. W. (2012). *Introduction to econometrics*. Boston, MA: Pearson/Addison Wesley.
- Thompson, K., Boore, J., & Deeny, P. (2000). A comparison of an international experience for nursing students in developed and developing countries. *International Journal of Nursing Studies*, 37(6), 481-492.
- United Nations (2014). *World economic situation and prospects 2014*. Retrieved from http://www.un.org/en/development/desa/policy/wesp/wesp_current/wesp2014.pdf
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2016). *Global flow of tertiary-level students*. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx>
- Weller, P., Hooley, T., & Moore, N. (2011). *Religion and belief in higher education: The experiences of staff and students*. Retrieved from: <http://www.ecu.ac.uk/wp-content/uploads/external/religion-and-belief-staff-and-students-in-he-report.pdf>
- Wiers-Jenssen, J. (2003). Norwegian students abroad: Experiences of students from a linguistically and geographically peripheral European country. *Studies in Higher Education*, 28(4), 391-411.
- Woodward, S. (2012, August 6). From foreign students, hardly a ringing endorsement for Australia. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from: <http://chronicle.com/article/Australia-Loses-Its-Luster-as/133371>

La movilidad académica estudiantil en la Universidad Autónoma de Chihuahua

Academic student mobility at Universidad Autónoma
de Chihuahua

CÉSAR EDUARDO GUTIÉRREZ JURADO¹
LARISA RUBIO CHAVARRÍA²

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo mostrar la influencia que la movilidad académica estudiantil ejerce en la formación de futuros profesionales en diversas áreas del conocimiento que se desarrollan dentro de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). Este texto refleja los resultados y conclusiones alcanzadas en una serie de encuestas realizadas a una muestra representativa de estudiantes de todas las unidades académicas de la UACH que participaron en Programas de Movilidad Estudiantil Saliente (PROMES) durante el año 2015, en el cual los estudiantes realizaron una estancia en otras instituciones de educación superior (IES) tanto del país como del extranjero. Por tanto, a lo largo de este trabajo se habla sobre las contribuciones de dicha movilidad a la universidad, atendiendo aspectos relacionados con la difusión del conocimiento, la conformación de objetos de estudio, redes académicas nacionales e internacionales, así como la creación de redes académicas enfocadas a la colaboración y la investigación.

Palabras clave: movilidad estudiantil, movilidad académica, movilidad estudiantil saliente, internacionalización.

¹ Coordinador de Servicios de Relaciones Internacionales, Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Email: cjurado@uach.mx

² Jefe de Movilidad Nacional, Coordinación Servicios de Relaciones Internacionales, Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Email: ichavarria@uach.mx

Abstract

The goal of this research is to demonstrate the students' academic mobility influence over the development of upcoming professionals from diverse disciplinary areas developed within Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). This research portrays the conclusion and results reached after the implementation of a series of surveys answered by a representative sample of students collected from every participating School in the Outgoing Academic Mobility Program (PROMES) during 2015. PROMES was undergone by UACH students that participated in an academic mobility process in other Higher Education Institution (IES) within the country and overseas during 2015. Hence, this research will encompass the mobility contributions in the University involving aspects related to knowledge dissemination, the construction of study items, national and international academic networks, and the inception of new academic networks focused on research and collaboration.

Keywords: Student mobility, academic mobility, outgoing academic mobility, internationalization.

Introducción

Antecedentes

Para poder establecer la importancia de la movilidad académica y estudiantil como una de las estrategias principales dentro de los procesos de internacionalización de las instituciones de educación superior (IES), habría que describir primero los orígenes de la internacionalización de la educación superior en la época contemporánea.

Una de las concepciones clásicas del concepto de internacionalización en el ámbito institucional es la que propone Knight (2005), quien concibe la internacionalización como el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global con el objetivo, las funciones o el ofrecimiento de enseñanza postsecundaria.

La internacionalización a lo largo de los años ha pasado de ser una cuestión reactiva a una cuestión proactiva, de ser un valor añadido a estar generalizada, y también ha visto cómo su centro de atención, su alcance y su contenido evolucionaban sustancialmente. La competencia creciente en la enseñanza superior y la comercialización y el suministro transfronterizo de enseñanza superior han desafiado el valor tradicionalmente atribuido a la cooperación, como los intercambios y las asociaciones. Al mismo tiempo, la internacionalización de los planes de estudios y los procesos de enseñanza y aprendizaje (también llamados "internacionalización en casa") han pasado a ser tan relevantes como el énfasis en la movilidad (tanto la movilidad de grados como la movilidad como parte de un grado obtenido en el país de origen) (Witt, 2011).

Por su parte, Jesús Sebastián Audina presenta en su definición los dos elementos principales que tiene el proceso de internacionalización en la universidad:

El concepto actual de internacionalización en el nivel institucional es dual. Por una parte, la internacionalización constituye un objeto y un proceso que se manifiesta especialmente hacia el interior de la institución y, por otra, constituye una estrategia para difundir su oferta educativa y de investigación. Una visión pone énfasis en el interior y la otra en el exterior. La primera entiende a la internacionalización como un proceso para la mejora de la calidad y la pertinencia de la universidad y la otra la entiende como un proceso para proyectar la universidad y ganar influencia y beneficios en un ámbito internacional [...]. La internacionalización de las universidades es el proceso de introducción de la dimensión internacional en la cultura y estrategia institucional en las funciones de formación, investigación, extensión, proyección de la oferta y capacidades de la universidad (Voloschin, 2011, p.15).

La importancia de esta conceptualización radica en que enfatiza el proceso de transformación que se pro-

duce al interior de la institución, en la medida en que el contexto institucional adquiere complejidad al incorporar la dimensión internacional, afectando las mentalidades, los valores y las percepciones de la comunidad universitaria local. Esta debe actuar de forma transversal en cada una de las funciones significativas del ámbito universitario, adjudicándose actitudes y compromisos que transformen la totalidad de la cultura organizacional. Por el contrario, un proceso de internacionalización conducido desde un área individual obtendrá resultados parciales y desintegrados del conjunto de la comunidad universitaria (Voloschin, 2011).

Existen diversas estrategias que permitirían evidenciar los niveles de internacionalización mediante la implementación de las mismas. Dentro de las principales se encuentran la inclusión de dimensiones internacionales de manera transversal en las funciones sustantivas de las IES —como lo son la extensión y difusión cultural—, la investigación científica, la docencia, la formación académica, la gestión, el desarrollo de patentes y la publicación de artículos científicos. Todas y cada una de estas actividades son fuentes de evidencia de internacionalización cuando las políticas institucionales exigen la internacionalización del currículo, la integración de cuerpos académicos en redes internacionales de investigación, la participación de proyectos de investigación interinstitucionales en convocatorias fondeadas por agencias de cooperación internacional, la copublicación de artículos con investigadores de IES extranjeras, la participación en el ámbito internacional de los programas de extensión y difusión institucionales y la movilidad de la planta de docentes-investigadores, administrativos y estudiantes de las IES (Voloschin, 2011).

La movilidad de académicos y estudiantes representa una alternativa para elevar la calidad académica y la competitividad de alumnos, docentes e investigadores, propiciando la estancia de alumnos de un programa académico en otras IES de México o el extranjero con el objeto de que cursen semestres completos, realicen prácticas profesionales, par-

ticipen en proyectos de investigación o reciban asesoría para la conclusión de sus trabajos de tesis de posgrado.

La existencia actual de diversos programas de movilidad estudiantil individual y organizada, así como del cuerpo académico y la cooperación en investigación en la mayoría de las universidades, es el resultado de una extensa relación de colaboración académica internacional entre las IES alrededor del mundo.

En este sentido, cabe recordar a los académicos peregrinos de la Edad Media, como es el caso de Erasmo, uno de los más destacados. No es una simple coincidencia que la Unión Europea nombrara a su primer y más importante programa de integración académica con el nombre de *Erasmus*. No obstante, esta época se caracterizó por una coparticipación en investigación y por la movilidad individual de una élite académica, la cual se desarrolló entre los más destacados centros de producción del conocimiento (Gacel, 2000).

En el caso concreto de México, las primeras acciones referentes a la internacionalización surgen en la época de la posguerra, durante la cual las naciones relativamente estables y empoderadas buscaban exportar sus modelos educativos a los países periféricos (en ocasiones sus antiguas colonias), principalmente por causas ideológicas.

En México, fue hasta la década de los ochenta cuando las instituciones de educación superior empezaron a desarrollar actividades internacionales más estructuradas y organizadas, estableciéndose las primeras oficinas destinadas a la gestión del intercambio académico. Sin embargo, estas acciones se emprendieron principalmente en las universidades más desarrolladas económicamente (Distrito Federal, Jalisco, Nuevo León) (Pallán, 1994, citado en Gacel, 2000).

En lo que respecta a las distintas modalidades de las actividades internacionales, es posible destacar que para la gran mayoría de las universidades públicas mexicanas el objetivo principal se centra en la

movilidad del personal académico y en la cooperación en investigación, mientras que para gran parte de las instituciones privadas el mayor desarrollo de su acción internacional se presenta en la recepción de estudiantes extranjeros y, posteriormente, en la movilidad de sus propios estudiantes (Gacel, 2000).

En los años noventa, el fenómeno de la globalización y la firma del Tratado de Libre Comercio le dieron un nuevo impulso a la cooperación internacional, obligando a las IES a pensar en formas de ampliar sus flujos de movilidad académica y estudiantil, así como todo tipo de acciones internacionales. Por ello, surgió en México, particularmente desde la Conferencia de Wingspread, un *grupo trilateral de trabajo* para la colaboración en educación superior de Norteamérica, a fin desarrollar un plan estratégico en cinco áreas básicas que se presentarían en Vancouver en septiembre de 1993 (Espinoza, 1997, p.207).

El avance de la movilidad estudiantil en las instituciones de educación superior a través de la comunidad internacional se ha promovido y diversificado de una manera significativa y con un ímpetu más dinámico, acelerado por el contexto mismo de la globalización: "Lo más destacado desde 1998 es el rápido aumento del número de personas que cursan estudios en el extranjero y el crecimiento acelerado de la matrícula en los estudios de tercer ciclo que se han registrado en el mundo entero" (Motivans, 2009).

Esta dinámica de celeridad en la movilidad estudiantil ha sido promovida por los máximos organismos internacionales para el desarrollo, como la UNESCO. Expertos internacionales han propuesto dentro de las misiones y funciones de la educación superior, que "la calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales" (UNESCO, 1998, p.27).

En el año 2012, la UNESCO creó un mapa interactivo sobre la movilidad de estudiantes universitarios. En ese mapa se muestran datos de la mayoría de los países del mundo con información interesante sobre la cantidad de alumnos que entran y salen de cada país. Sólo es necesario acceder a la dirección y elegir el país del que se desea información (UNESCO, 2016). Se realizó la consulta para México, encontrando que no existen datos sobre la movilidad de entrada, pero se muestran las estadísticas de la movilidad de salida:

Figura 1. México, ¿A dónde van los estudiantes?



Fuente: UNESCO (2016).

Tomando en cuenta tales circunstancias en el sector regional, la Coordinación de Servicios de Relaciones Internacionales perteneciente a la UACH busca analizar los efectos de la movilidad académica en la formación de los estudiantes, ya que la poca y casi nula existencia de estudios sobre el impacto del intercambio estudiantil en esta institución impide la difusión de evidencias claras y detalladas que posibiliten direccionar los programas dedicados a desarrollar esta labor bajo sustentos que especifiquen la clase de habilidades que se desean proyectar en los perfiles profesionales. Aunque se cuenta con datos del historial académico de cada uno de los estudiantes, no se co-

noce aún si en conjunto se están obteniendo resultados positivos ni la manera en que estos se reflejan a nivel institucional.

¿Cuál es el impacto de la movilidad estudiantil saliente nacional e internacional en la Universidad Autónoma de Chihuahua?

- 1) Determinar la opinión de los alumnos participantes con relación al proceso de intercambio en el programa.
- 2) Determinar la opinión de los alumnos participantes con relación a la calidad académica de las universidades destino.
- 3) Determinar la opinión de los alumnos participantes con relación a la oficina de intercambio estudiantil de la universidad destino.
- 4) Determinar la opinión de los alumnos participantes con relación a la gestión del Programa de Movilidad Estudiantil de la UACH.

- **H1.-** Los alumnos participantes en el Programa de Movilidad de la UACH 2015 califican el proceso de intercambio con un promedio superior a 9 en escala de 10.
- **H2.-** Los alumnos participantes en el Programa de Movilidad de la UACH 2015 califican la calidad académica de las universidades de destino con un promedio mayor a 9 en escala de 10.
- **H3.-** Los alumnos participantes en el Programa de Movilidad de la UACH 2015 califican a la oficina de intercambio estudiantil de la universidad de destino con un promedio mayor a 9 en escala de 10.
- **H4.-** Los alumnos participantes en el Programa de Movilidad de la UACH 2015 califican a la gestión del Programa de Movilidad Estudiantil de la UACH con un promedio mayor a 9 en escala de 10.

Hasta el momento, la Coordinación de Servicios de Relaciones Internacionales únicamente disponía de datos estadísticos que atendían aspectos meramente

logísticos, administrativos o prácticos de la oficina. En cambio, el presente estudio permitirá a la institución en su conjunto y a la coordinación evaluar la situación actual del programa de intercambio en tanto experiencia formativa, replantear aquello que podría conducir a los resultados deseados y reforzar las estrategias útiles y favorables para los alumnos en su realidad concreta.

La presente investigación se realizó tomando en cuenta a los alumnos participantes en el Programa de Movilidad Estudiantil saliente de la UACH durante los dos semestres que integran el año 2015 (PROMES, 2015). En total participaron ciento setenta alumnos de todas las unidades académicas a nivel licenciatura, de los cuales fue tomada una muestra.

La población total de alumnos se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Población de alumnos participantes en el PROMES 2015

Facultad	2015-1	2015-2	TOTAL
Contaduría y Administración	5	12	17
Medicina y Ciencias Biomédicas	2	0	2
Zootecnia y Ecología	1	11	12
Ingeniería	6	2	8
Derecho	4	14	18
Ciencias Agrotecnológicas	12	10	22
Ciencias Químicas	5	4	9
Ciencia Políticas y Sociales	10	17	27
Economía Internacional	0	5	5
Filosofía y Letras	5	6	11
Enfermería y Nutriología	2	3	5
Artes	7	2	9
Ciencias de la Cultura Física	3	10	13
Odontología	6	4	10
Ciencias Agrícolas y Forestales	0	2	2
TOTALES	68	102	170

Fuente: elaboración propia.

La proporción de alumnos participantes en los programas de movilidad no guarda relación con la cantidad de alumnos inscritos en las unidades académicas. La presente investigación es de tipo cuantitativa, ya que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico (Hernandez, Fernandez, y Baptista, 2010, p.4).

La investigación es de tipo básica porque se propone analizar opiniones y evaluaciones hechas sobre un programa donde han participado los sujetos. La investigación es de tipo descriptiva pues busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de los participantes a nivel licenciatura en el programa de movilidad estudiantil de la UACH (Hernandez, Fernandez, y Baptista, 2010, p.80).

El diseño de la investigación fue no experimental transeccional descriptivo porque la aplicación de encuestas se realizó en un periodo específico de tiempo.

El método utilizado fue un estudio de caso realizado en la UACH, utilizando un muestreo aleatorio simple. El modo de campo fue empírico, aplicando algunos cuestionarios en la sede administrativa del Programa de Movilidad de la UACH, y en los casos en que el alumno no estaba disponible se recuperó el cuestionario por correo electrónico.

El trabajo de aplicación de encuestas fue desarrollado durante los dos semestres del año 2015. La población de interés fueron los alumnos que participaron en el PROMES 2015, los cuales para poder participar en dicho programa debían ser regulares, a nivel licenciatura contar con promedio mínimo de 8.5, y haber presentado al menos el 50% de sus cargas curriculares acreditadas.

La unidad de análisis fueron todos los alumnos de la UACH con las siguientes características:

Participaron en el PROMES 2015

- Alumnos con estatus de inscrito.
- Pertenecientes a cualquiera de las quince unidades académicas de la UACH.
- El tipo de muestreo fue probabilístico porque todos los alumnos del programa tuvieron la misma posibilidad de ser seleccionados.

El cuerpo del cuestionario analizó cuatro rasgos principales del Programa de Movilidad:

- 1) Proceso de intercambio.
- 2) Calidad académica de la universidad destino.
- 3) Oficina de intercambio estudiantil de la universidad destino.
- 4) Gestión del programa de movilidad estudiantil en la UACH.

Estos cuatro rasgos fueron definidos conceptual y operacionalmente en el apartado de hipótesis.

Análisis del proceso de intercambio

En el instrumento de medición se realizaron un total de quince afirmaciones con relación al proceso de intercambio. El alumno pudo responder en una escala del 1 al 10, donde el 1 representó la calificación más baja y el 10 la más alta.

Para poder visualizar los datos en el formato de papel de la presente investigación, se separaron las afirmaciones en grupos de cinco. El valor más importante para el análisis es la media, por lo que ha sido resaltada en negritas para poderla identificar.

Las primeras cinco variables analizadas fueron las siguientes:

Tabla 2. Variables 1 a 5 del proceso de intercambio

		Recibí educación académica de vanguardia	Puedo adaptarme a niveles altos de exigencia	Puedo perfilarme académica y profesionalmente	Puedo integrar actividades teóricas y prácticas	Me actualicé en debates disciplinares de mi carrera
N	Válidos	72	72	72	72	71
	Perdidos	0	0	0	0	1
Media		9.28	9.07	9.15	9.21	9.08
Mediana		10.00	9.00	9.00	9.00	9.00
Moda		10	10	10	10	10
Desv. típ.		1.024	1.167	1.183	.918	1.471
Mínimo		6	5	4	7	0
Máximo		10	10	10	10	10

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Variables 6 a 10 del proceso de intercambio

		Mejoré mi desempeño como estudiante	Mejoraron mis calificaciones	Incentivó mi dedicación y responsabilidad en futuros estudios	Amplió mis perspectivas de seguir una carrera de investigador	Incentivó mi interés en actividades de extensión
N		72	72	72	71	72
		0	0	0	1	0
Media		9.42	8.24	9.35	9.35	9.22
Mediana		10.00	9.00	10.00	10.00	10.00
Moda		10	9	10	10	10
Desv. típ.		.868	1.780	.995	.987	1.103
Mínimo		6	3	6	6	6
Máximo		10	10	10	10	10

Fuente: elaboración propia.

Puede observarse que las calificaciones obtenidas en estas cinco variables se encuentran todas por encima de 9.

En este caso, se observa un promedio por debajo de 8 en la afirmación “mejoraron mis calificaciones”, lo cual pudiera significar que para algunos alumnos la movilidad causó algún tipo de desatención a sus estudios, generando una baja en sus promedios.

En la última agrupación de esta parte del cuestionario se tomaron en cuenta las últimas cinco variables:

En la última agrupación de esta parte del cuestionario se tomaron en cuenta las últimas cinco variables:

Tabla 4. Variables 11 a 15 del proceso de intercambio

	Incentivó mi interés en generar publicación	Generar contactos con docentes o investigadores extranjeros	Perfeccionó o aprendió otro idioma	Ser valorado curricularmente en el mercado de trabajo	Ser valorado para una beca de posgrado
N	72	72	72	72	71
	0	0	0	0	1
Media	8.50	8.58	6.28	8.72	8.96
Mediana	9.00	9.00	7.50	9.00	10.00
Moda	10	10	10	10	10
Desv. típ.	1.529	1.897	3.485	1.840	1.816
Mínimo	4	1	1	1	1
Máximo	10	10	10	10	10

Fuente: elaboración propia.

En esta agrupación se observan los datos con promedios más bajos, y ninguna de las variables evaluadas resultó con calificación mayor a 9. Llama la atención la variable "perfeccionó o aprendió otro idioma", donde el promedio resultó de 6.28. A primera vista podría pensarse que esa calificación tiene relación con la ubicación de la universidad elegida (nacional o extranjera), pero en varias universidades

extranjeras se habla español. De hecho, solamente ocho de los encuestados optaron por movilidad en una universidad perteneciente a un país con un idioma distinto al español. De esta forma, se concluye que esta calificación no necesariamente es un aspecto negativo.

La tabla completa de las universidades destino en el extranjero es la Tabla 5.

Tabla 5. Universidades de movilidad extranjeras de destino

Universidad	Frecuencia	%	%
Hankuk University of Foreign Studies (Corea)	1	1.4	1.4
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, ITESO (México)	1	1.4	1.4
No especificada	8	11.1	11.1
Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)	1	1.4	1.4
Sungkyunkwan University (Corea)	1	1.4	1.4
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (México)	1	1.4	1.4
Universidad Autónoma de Buenos Aires (Argentina)	1	1.4	1.4
Universidad Autónoma de Guadalajara (México)	1	1.4	1.4
Universidad Autónoma Metropolitana (México)	4	5.6	5.6
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (México)	1	1.4	1.4
Universidad de Antioquía (Colombia)	2	2.8	2.8
Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (Chile)	2	2.8	2.8

Universidad de Buenos Aires (Argentina)	7	9.7	9.7
Universidad de Cádiz (España)	1	1.4	1.4
Universidad de Granada (España)	4	5.6	5.6
Universidad de Guadalajara (México)	4	5.6	5.6
Universidad de Lima (Perú)	1	1.4	1.4
Universidad de Oviedo (España)	1	1.4	1.4
Universidad de Talca (Chile)	3	4.2	4.2
Universidad de Valparaíso (Chile)	1	1.4	1.4
Universidad de Viña del Mar (Chile)	1	1.4	1.4
Universidad del Norte (Colombia)	1	1.4	1.4
Universidad del Oeste de Santa Catarina (Brasil)	2	2.8	2.8
Universidad La Salle (México)	1	1.4	1.4
Universidad Nacional Autónoma de México (México)	7	9.7	9.7
Universidad Rey Juan Carlos (España)	1	1.4	1.4
Universidad San Sebastián (Chile)	6	8.3	8.3
Universidad Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)	7	9.7	9.7
Total	72	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se calculó un promedio global para el proceso de intercambio, integrado por las quince variables del primer bloque del instrumento de medición, encontrando como resultado una calificación global de 8.83.

Análisis de la calidad académica de la universidad destino

En el instrumento de medición se realizaron tres afirmaciones con el objeto de medir la calificación otorgada a este objetivo. Estas afirmaciones fueron calificadas en una escala de 1 a 10. El análisis realizado arrojó la Tabla 6.

Tabla 6. Variables 1 a 3 la calidad académica de la universidad destino

		Calidad de la docencia en universidad destino	Calidad de la investigación en universidad destino	Calidad de infraestructura en universidad destino
N	Válidos	72	72	72
	Perdidos	0	0	0
Media		9.36	9.25	8.68
Mediana		10.00	10.00	10.00
Moda		10	10	10
Desv. típ.		1.011	1.031	2.013
Mínimo		6	6	2
Máximo		10	10	10

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la Tabla 6, en general se realizó una evaluación satisfactoria de las universidades destino, encontrando solamente un promedio inferior a 9 en la variable de la calidad de la infraestructura.

Ese dato planteó la necesidad de identificar cuales universidades aportan las mejores y las peores evaluaciones, obteniendo los siguientes datos:

Existen varias universidades con calificaciones perfectas, sin embargo las que fueron evaluadas con menor calificación fueron:

Último lugar: Universidad de Buenos Aires (Argentina).
Penúltimo lugar: Universidad de Valparaíso (Chile).
Antepenúltimo lugar: Universidad de Oviedo (España).

Es importante señalar que estas calificaciones podrían presentar sesgos, pues en varios casos se trata de la percepción de un solo estudiante.

Tabla 7. Evaluación de oficinas de intercambio estudiantil de la universidad destino

N	Recepción en la universidad de destino		Orientación en la universidad de destino		Seguimiento en la estadia en la universidad de destino		Apoyo logístico en la universidad de destino	
	Válidos	72	72	72	72	72	72	72
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		9.42	9.32	8.83	8.97			
Mediana		10.00	10.00	10.00	10.00			
Desv. típ.		1.242	1.265	1.869	1.565			
Mínimo		1	1	1	1			
Máximo		10	10	10	10			

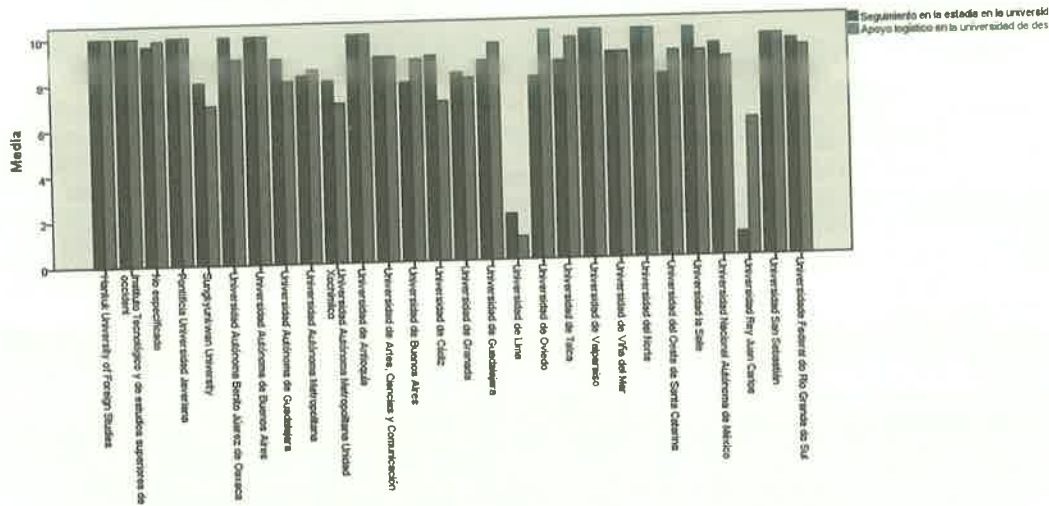
Fuente: elaboración propia.

La recepción y la orientación en la universidad de destino fueron calificadas con un promedio superior a 9.3, por lo que se pueden considerar satisfactorias. Para el caso del seguimiento y el apoyo logístico, la calificación bajó ligeramente por abajo del 9, lo cual indica que de cierta forma la atención inicial al reci-

bir y orientar a los alumnos baja un poco una vez que se integran a sus actividades.

Con el propósito de determinar si la calidad del seguimiento y orientación de los alumnos baja de manera global o el fenómeno se presenta en alguna universidad en específico, se realizó la Gráfica 1.

Gráfica 1. Calidad del seguimiento y orientación de las universidades de destino



Fuente: elaboración propia.

En las gráficas se observan varias universidades con calificación perfecta, sin embargo, resaltan con calificación muy baja la Universidad de Lima y la Universidad Rey Juan Carlos.

Finalmente, se calculó un promedio global al evaluar el apoyo de la oficina de intercambio estudiantil de la universidad de destino integrado por las cuatro variables del tercer bloque del instrumento de medición, encontrando como resultado una calificación global de 9.13.

Análisis de la gestión del Programa de Movilidad Estudiantil 2015 en la UACH

En el instrumento de medición se realizaron diez afirmaciones con el objeto de medir la calificación otorgada a este objetivo. Estas afirmaciones fueron calificadas en una escala de 1 a 10. Con el propósito de visualizar correctamente las variables, estas se dividieron en dos bloques de cinco, quedando como se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8. Evaluación de la gestión del Programa de Movilidad Estudiantil 2015 en la UACH

	Difusión de información de la movilidad en la UACH	Difusión en la página web de la UACH	Información de la universidad de destino	Disponibilidad de información administrativa	Orientación con relación a aspectos de la movilidad
	72	72	72	72	72
	0	0	0	0	0
Media	8.36	8.51	8.42	8.64	8.99
Mediana	9.00	9.00	9.00	9.00	9.00
Desv. típ.	1.916	1.627	1.676	1.833	1.552
Mínimo	1	3	3	1	1
Máximo	10	10	10	10	10

Fuente: elaboración propia.

Aunque las calificaciones fueron satisfactorias, ninguna de estas cuatro variables resultó evaluada con un promedio superior al 9, lo cual podría representar un área de oportunidad para la difusión del programa en general. Las tres primeras variables se enfo-

can a procesos de difusión de información y fueron las evaluadas con menor calificación. La variable relacionada con la orientación resultó ligeramente mejor calificada, casi alcanzando el 9.

Tabla 8. 1. Evaluación de la gestión del Programa de Movilidad Estudiantil 2015 en la UACH (cont.)

	Acompañamiento en los trámites	Seguimiento y contacto durante la estadia	Recepción de notas (calificaciones) de la U. de destino	Envío de notas a su unidad académica
	72	72	69	68
	0	0	3	4
Media	8.97	8.36	8.30	8.29
Mediana	9.00	9.00	9.00	9.00
Desv. típ.	1.644	1.901	2.403	2.305
Mínimo	1	2	0	0
Máximo	10	10	10	10

Fuente: elaboración propia.

De forma consistente con las variables analizadas de este bloque, en la Tabla 8. 1. no se alcanzan calificaciones por encima del 9, lo cual sigue representando un área de oportunidad. En el caso de estas variables, la parte con la evaluación más baja tiene que ver con la recepción y entrega de calificaciones de la universidad de destino. El acompañamiento en los trámites fue evaluado ligeramente mejor, pero siguió por abajo del 9.

Finalmente, se calculó un promedio global para evaluar el servicio de la oficina de intercambio estudiantil de la universidad de destino integrado por nueve de las diez variables del tercer bloque del instrumento de medición, encontrando como resultado una calificación global de **8.56**.

La última pregunta, aunque se encuentra en este bloque, no fue tomada anteriormente en cuenta pues pide una calificación general para el programa. Se realizó el análisis de esta variable, encontrando lo que se muestra en la Tabla 9:

Tabla 9. Calificación general del programa de movilidad

N	Válidos	71
	Perdidos	1
Media		9.04
Mediana		9.00
Desv. típ.		1.236
Mínimo		5
Máximo		10

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Los alumnos participantes en el Programa de Movilidad de la UACH 2015 calificaron el *proceso de intercambio* con un promedio de **8.83**. Con esta información se rechaza la hipótesis 1. La variable que mayor calificación aporta a este promedio resultó ser “mejoré mi desempeño como estudiante”, con una calificación de **9.42**. La variable con la calificación menor de este bloque resultó ser “perfeccioné o aprendí otro idioma”, con una calificación de **6.28**.

Los alumnos participantes en el Programa de Movilidad de la UACH 2015 calificaron la *calidad académica de las universidades de destino* con un promedio de **9.09**. Con esta información se acepta la hipótesis 2. Este resultado es muy importante, pues demuestra que en general la calidad de las universidades con las que se trabajó resultó muy bien evaluada. En este bloque del cuestionario sólo fueron tomadas en cuenta tres variables, y la única que no obtuvo resultados por encima del 9 fue “calidad de infraestructura en universidad de destino”. Las universidades con evaluación más baja en este rubro fueron, en último lugar, la Universidad de Buenos Aires (Argentina); en penúltimo lugar, Universidad de Valparaíso (Chile); y en antepenúltimo lugar, la Universidad de Oviedo (España).

Los alumnos participantes en el Programa de Movilidad de la UACH 2015 calificaron a la *oficina de intercambio estudiantil de la universidad de destino* con un promedio de **9.13**. Este resultó ser el bloque mejor evaluado de los cuatro que se realizaron en el instrumento de medición. Con esta información es aceptada la hipótesis 3. Este bloque consideró solamente cuatro variables. En las dos primeras se evaluó la recepción de la universidad de destino, encontrándose en ambas una calificación superior a 9. En las dos variables restantes se evaluó el seguimiento posterior a la recepción y durante la estadía, y ambas calificaciones resultaron inferiores a 9. Al analizar los datos se encontró que esto se debió básicamente a una muy baja calificación de la Universidad de Lima, que se colocó en el último lugar, seguida por la Universidad Rey Juan Carlos.

Los alumnos participantes en el Programa de Movilidad de la UACH 2015 calificaron a la *gestión del programa de movilidad estudiantil* con un **8.56**. Esta resultó ser la calificación más baja de los bloques analizados. Con esta información se rechaza la hipótesis 4. Para analizar este bloque, el instrumento consideró nueve variables y aunque ninguna obtuvo una calificación mayor a 8, tampoco lo hizo por encima del 9.

En este punto podrían encontrarse las áreas de oportunidad más grandes del PROMES, y tienen que ver con la información en general del programa, el seguimiento durante la estadía y el contacto posterior para la gestión y entrega de calificaciones.

La calificación global del programa se realizó por tres medios: una pregunta directa solicitada al entrevistado (**9.04**), un promedio general de las treinta y un variables analizadas (**8.83**), y un promedio ponderado de los dos anteriores (**8.93**). Con el objetivo de analizar la coherencia de las respuestas, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para las dos primeras variables, encontrando un valor de **.705**, lo cual es muy importante pues se interpreta como una correlación *alta*, demostrando la coherencia de las respuestas y, de cierta forma, validando los datos.

También por medio del cálculo de correlaciones de Pearson se detectó que las variables “puedo perfilarme académica y profesionalmente” y “ser valorado curricularmente en el mercado de trabajo” resultaron correlacionadas con un valor de **.641**, lo cual es un coeficiente considerado como *alto*. Esto es muy importante porque establece un vínculo en la percepción del alumno con relación al valor del programa para mejorar sus oportunidades profesionales y laborales.

En cuanto a las universidades destino, se trató de evaluar cuáles son los aspectos que presentan correlaciones más altas con otras variables. La calidad de la educación y la investigación no mostraron correlaciones importantes con otras variables, sin embargo, se obtuvo un resultado no esperado pues las únicas correlaciones altas resultaron estar relacionadas con la variable “calidad de infraestructura en universidad destino”. Las correlaciones encontradas fueron “puedo perfilarme académica y profesionalmente” (**.595**) y “ser valorado curricularmente en el mercado de trabajo” (**.649**). Lo anterior sugiere que mientras el alumno percibe mejor calidad en la infraestructura, evalúa mejor sus posibilidades académicas y laborales.

Se buscaron también correlaciones con la variable “calificación general del programa de movilidad”, encontrando correlaciones altas solamente con aspectos relacionados a la gestión del programa de movilidad estudiantil, en especial con las variables “difusión en la página *web* de la UACH” (**.674**), “disponibilidad de información administrativa” (**.623**), “seguimiento y contacto durante la estadía” (**.757**) y “orientación con relación a aspectos de la movilidad” (**.621**). Estas variables forman parte del bloque evaluado más bajo en la investigación, por lo que deberán ser atendidas con cuidado si se quiere mejorar el programa en el futuro.

Se recomienda establecer instrumentos de medición cuantitativos dentro de la Coordinación de Servicios de Relaciones Internacionales de la UACH que permitan establecer un parámetro en la evolución de esta investigación y permitan elaborar proyectos de investigación posteriores con mayores datos y proponer estos instrumentos en los consorcios a los que pertenece la UACH, tales como CIESPN, AMPEI, ECOES, ANUIES, etc., para enriquecer trabajos de investigación colegiados y tener un panorama más amplio de este tema en la región (Witt, 2011)

Otra recomendación importante sería establecer instrumentos cualitativos, mediante procesos de entrevistas a autoridades expertas en la materia para robustecer esta investigación y dar paso a proyectos de investigación más específicos en esta institución, así como en otras IES socias.

Referencias

- Espinoza, E. M. (1997). *La Educación Superior en México frene al TLC*. Recuperado de <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/357/4/RCE4.pdf>
- Flores, D. P. (2015). *Red Sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas*. Recuperado de <http://www.rimac.mx/la-movilidad-academica-y-estudiantil-un-tema-en-la-agenda-de-la-investigacion-educativa-en-mexico/>

- Gacel, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación Superior y Sociedad*, 11(1 y 2), 121 - 142.
- Hernandez, R., Fernandez, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Knight, J. E. (2005). Un modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. En J. Knight, y I. C.-A. Hans de Wit (Ed.), *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional* (pp.1-38). Bogotá: Banco Mundial en coedición/ Mayol Ediciones.
- Motivans, A. (junio-julio de 2009). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Recuperado de http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=59341&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Sttenfeld Appel, A., y Muñoz Guillén, M. (2012). El componente de la internacionalización en el régimen académico de la Iniversidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723363004>
- UNESCO (5-9 de octubre de 1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: UNESCO.
- (2016). *Global Flow of Tertiary-Level Students*. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/EDUCATION/Pages/international-student-flow-viz.aspx>
- Universidad Autónoma de Chihuahua (20 de junio de 2012). *Reglamento General Académico de la Universidad*. Recuperado de http://transparencia.uach.mx/informacion_publica_de_oficio/fraccion_i/reglamento_general_academico_2012_1.pdf
- (01 de diciembre de 2014). *Coordinación de Servicios Internacionales*. Recuperado de http://internacional.uach.mx/noticias/bienvenidos_internacional/
- Varela, L. M. (2005). El referente de la internacionalización y sus inherencias para la educación superior pública. *Revista Educación*, 29(2), 11-33. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/2237>
- Voloschin, L. (Mayo de 2011). *Interculturalidad e Internacionalización en la Universidad Nacional de Cuyo: la movilidad internacional de estudiantes universitarios*. Mendoza, Argentina: Producciones Sociológicas de Mendoza. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/6081/tesis-fcpys-voloschin.pdf
- Witt, H. D. (2011). Globalización e Internacionalización de la Educación Superior. *RUSC. Universities and Knowledges Society journal*, 20(11), 8.

Las competencias transversales en la internacionalización del currículo: desafíos, estrategias y experiencias

Transversal competences in the internationalization of the curriculum: challenges, strategies and experiences

RONALD KNUST GRAICHEN¹
LUZ INMACULADA MADERA SORIANO²

Resumen

En este trabajo se presenta una serie de reflexiones, sugerencias y soluciones prácticas a fin de facilitar la incorporación de competencias transversales en la dinámica académica de las universidades, esto en el marco de la internacionalización del currículum. Esas recomendaciones se refieren en particular a la definición de competencias transversales, integradas en los planes de estudio y en sus respectivas asignaturas, así como a la evaluación de estas competencias. Se establece un vínculo entre las competencias, su expresión como resultados de aprendizaje esperados (RAE), y su relación con el desarrollo del perfil internacional de los futuros profesionales.

Palabras clave: internacionalización del currículo, competencias transversales, alineamiento constructivo, estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación.

¹ Profesor-Consultor internacional, Universidad Stoas Vilentum, Holanda. Email: ronaldknust@gmail.com

² Vicerrectora de Investigación, Innovación y Relaciones Internacionales, Universidad APEC, UNAPEC, República Dominicana, y Consultora internacional. Email: imadera@adm.unapec.edu.do

Abstract

This article presents a series of considerations, recommendations and practices to facilitate the incorporation of transversal competences into academic dynamics at the universities, as part of the internationalization of the curriculum. These suggestions relate in particular to the definition, development and evaluation of transversal competences expressed as desired learning outcomes (DLOs) and its relationship to the development of the international profile of future professionals.

Keywords: Internationalization of the curriculum, transversal competences, constructive alignment, teaching-learning strategies, evaluation.

Introducción

En el siglo XXI, los saberes, habilidades y actitudes de los ciudadanos (sus "competencias") constituyen una de las principales fortalezas sociales y económicas de los pueblos en la "era del conocimiento".³ Esta realidad ha redimensionado el rol de la educación a nivel mundial y ha implicado cambios sustantivos en todos los ámbitos educativos.

En el caso de las universidades, destacan los esfuerzos realizados durante las últimas décadas para integrar la dimensión internacional e intercultural en la cultura y la práctica académica universitaria. Esto ha supuesto una profunda transformación de la *dinámica curricular, los enfoques y las metodologías de enseñanza*, a fin de superar el énfasis en los contenidos y propiciar una educación de calidad para el siglo XXI que integre la visión universal y promueva la conciencia planetaria.

³ En este artículo, el concepto "era del conocimiento" refiere a la noción "sociedad del conocimiento", en la que, como señala Krüger (2006), "el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades. Crece la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida" (p.5).

Esta educación ha de centrarse en los aprendizajes y en el desarrollo de competencias que faciliten a los egresados de los programas de educación superior ejercer una ciudadanía activa y una vida profesional de calidad en el contexto actual. Este trabajo tiene como propósito reflexionar acerca de la importancia del enfoque por competencias en la formación universitaria vinculada a la internacionalización de la educación superior y del currículo universitario.

Se destaca la relevancia de las competencias transversales o genéricas para el desarrollo de capacidades diferenciadoras para la vida y el trabajo. Se abordan conceptos fundamentales relacionados al enfoque y la noción de competencias, sus tipologías, así como los desafíos que presenta frente a la educación superior en el presente, y se presentan algunas recomendaciones que pueden ser incorporadas en diferentes niveles de la dinámica formativa: la universidad, la carrera y la asignatura.

Las competencias transversales en el escenario educativo mundial: antecedentes y contexto

En 1974, la UNESCO promulgó la "Recomendación sobre Educación Internacional" –resultado de reflexiones a propósito de la Segunda Guerra Mundial, sus dinámicas y consecuencias–, en la cual se plantean las bases para construir una educación que fomente la comprensión entre los pueblos, la cooperación, los derechos humanos, las libertades fundamentales y la paz internacional (UNESCO, 1974, citado por Martínez de Morentin, 2003, p.4).

Dos décadas más tarde, se aprobó el "Plan Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia" (1995) (citado por Martínez de Morentin, 2003, p.4), al tiempo que un nuevo ideal educativo para el siglo XXI se configuraba en el marco de iniciativas de alcance mundial. El trabajo de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, coordinado por J. Delors, y su informe "La educación encierra un tesoro" (1996), de-

sarrolló los fundamentos de una educación para la libertad, el desarrollo, la equidad y la sostenibilidad en el nuevo siglo.

A nivel universitario, la Conferencia Mundial de Educación Superior, París, 1998, y su *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, asumida por todos los países del mundo, constituyó la pieza clave para la transformación de la enseñanza superior, de cara a las necesidades y desafíos globales presentes y futuros.

Para entonces, la cuestión global constituía una realidad de consecuencias tan indefinibles como inminentes para la dinámica educativa superior: en pocos años, se configuró un nuevo escenario educativo, laboral y científico a escala planetaria. En ese sentido, la acelerada globalización financiera, política y cultural, la incertidumbre, la desigualdad, los conflictos bélicos, entre otros factores asociados al orden mundial imperante han dado lugar a nuevas y crecientes necesidades humanas, sociales y educativas.

De igual modo, la consolidación de una sociedad mundial, cuyo desarrollo social y económico está sustentado en el conocimiento y la tecnología, ha impelido a las instituciones educativas superiores a integrar en su quehacer las miradas local, regional y global, expresadas en competencias académicas, profesionales y científicas para la vida y el trabajo en contextos diversos y complejos. Esta realidad redimensiona el valor de la educación internacional, la internacionalización de la educación superior y, por ende, del currículo universitario, en lo que el desarrollo de competencias transversales juega un rol fundamental.

Internacionalización del currículo y competencias transversales en la formación universitaria: importancia y desafíos

La democratización y masificación de la educación superior, la integración académica y la creciente internacionalización educativa constituyen algunas de las dinámicas que subyacen al surgimiento y consolidación de corrientes que vinculan la enseñanza universitaria

con el mundo productivo-laboral y el desarrollo social, científico y tecnológico, en una economía global basada en el conocimiento (Rama, 2009).

Entre estas corrientes, destacan aquellas que propician esta vinculación a través de esquemas de adquisición y perfeccionamiento de competencias que favorecen un desempeño personal-social-laboral del profesional en formación y le permiten accionar en forma pertinente y creativa en un entorno multi-contextual y cambiante. El Proceso de Bolonia⁴ constituye un referente clave en la construcción de un marco curricular basado en competencias desde una perspectiva internacional (Biggs y Tang, 2011).

Desde este enfoque, se proponen innovaciones en materia curricular con una perspectiva intercultural, interdisciplinar e internacional que promueva el desarrollo de competencias y atributos en los estudiantes, dirigidos a elevar la calidad, la pertinencia y la visión universal (Madera, 2007). Estos procesos constituyen las bases de la educación internacional y la internacionalización del currículo, dinámicas que impulsan una verdadera reforma curricular e inciden favorablemente en la evaluación, la movilidad y la cooperación universitaria (Gacel-Ávila, 2003).

El concepto de competencia como factor clave en el currículo universitario para el siglo XXI

El enfoque por competencias refiere a una de las alternativas educativas de mayor impacto en las últimas décadas, que busca orientar la formación hacia la vida y el trabajo, superar el academicismo y colocar en el centro del aprendizaje al estudiante visto desde su desarrollo y desempeño óptimo como persona, ciudadano y profesional (Paredes e Inciarte, 2013).

⁴ Se refiere al proceso de construcción de un marco europeo de educación superior, el *Plan Bolonia*, dirigido a establecer un sistema de competencias profesionales que orienten un diseño curricular comparable en los diferentes países e instituciones (ver: <https://sites.google.com/site/observatoriofilosoficomx/declaracion-de-bolonia-y-proyecto-tuning>).

Objeto de polémicas y debates, la transformación curricular hacia un enfoque por competencias ocupa un lugar preponderante en el cambio educativo que protagonizan los sistemas escolares y universitarios a lo largo y ancho del planeta en el presente siglo. El enfoque por competencias permite la constitución de referentes comunes para la formulación de planes de estudio con resultados afines —en cuanto a los perfiles profesionales y sus criterios de idoneidad— en el plano internacional (Mir, 2007).

En este proceso, la noción de competencias ha evolucionado y se ha complejizado al incorporar las múltiples dimensiones inherentes a un aprendizaje profundo,⁵ integrador y relevante. Desde esta perspectiva, Tobón (2008) señala que las competencias pueden ser comprendidas como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas (p.5).

⁵ Biggs y Tang (2011), impulsores del “alineamiento constructivo”, han desarrollado el concepto “aprendizaje profundo”, el cual se refiere a la manera en que determinados estudiantes se relacionan con su aprendizaje. Al asumir una clara voluntad de comprender y guiar su proceso en forma efectiva, interactúan con los contenidos y tareas en forma organizada, activa y crítica, y establecen vínculos con los saberes previos y la propia experiencia de forma integrada. De este modo construyen significados y sentidos (conocimientos, habilidades y actitudes) que corresponden a competencias transversales o específicas y que son expresados en términos de resultados de aprendizaje.

Estas competencias, definidas en los programas de estudio y los perfiles de egreso, acentúan el logro de resultados de aprendizaje,⁶ es decir, de aquello que el estudiante ha de desempeñar con idoneidad como resultado de su proceso formativo. Esto cobra especial importancia al considerar las continuas y cambiantes demandas que emergen en la sociedad actual y en el mundo del trabajo, las cuales exigen una formación cada vez más profesionalizante, que acerque la universidad a los sectores productivos. (Mir, 2007).

Por otra parte, tal cual señalan Peluffo y Knust (2009), la internacionalización del currículo y del trabajo es una realidad creciente que obliga a construir “un lenguaje curricular que permita el reconocimiento de (los) aprendizajes” (p.7), a fin de facilitar y legitimar los procesos de movilidad de estudiantes y profesionales en un contexto educativo laboral sin fronteras. Las competencias constituyen un factor clave en esta dinámica.

Pertinencia curricular en un entorno planetario: competencias específicas o disciplinares y competencias transversales o genéricas

En general, las competencias se distinguen en dos tipos: específicas o disciplinares, y transversales y genéricas. Las competencias específicas o disciplinares están referidas a una profesión o a una disciplina determinada. Su adecuado diseño y desarrollo desde una perspectiva que integre la mirada local, regional y global es indispensable para un desempeño profesional pertinente y transformador en un contexto globalizado.

⁶ Para hacer efectivo el “alineamiento constructivo”, Biggs y Tang proponen la adopción de un enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en resultados. Los “resultados de aprendizajes esperados (RAE)” describen qué deben aprender los estudiantes y cómo se expresa ese aprendizaje de manera práctica. Los RAE han de estar “alineados” con las estrategias y tareas de aprendizaje, así como con la evaluación, en forma coherente.

Las competencias transversales o genéricas son aquellas relacionadas con el desarrollo personal integral y no dependen de un ámbito temático o disciplinario particular, sino que permean todos los dominios de la actuación profesional y académica (González y Wagenaar, 2003). Cuando se asume un enfoque por competencias es necesario definir competencias transversales o genéricas de diferentes clases: institucionales, de facultad, de carrera y de asignatura o curso.

El debate acerca las competencias (en especial las transversales o genéricas) y su rol en la formación universitaria ha ocupado un lugar importante en dinámicas de internacionalización de la educación superior e integración académica, como sucedió en el caso del proceso de convergencia hacia el espacio europeo de educación superior (EEES).⁷ Dada la importancia otorgada a capacidades más generales —pensamiento reflexivo, comunicación efectiva, aprender a aprender, etc.— para lograr un accionar pertinente y eficaz en un contexto mundial cada vez más complejo y diverso, estas competencias han alcanzado una mayor relevancia en la dinámica curricular actual.

Experiencias de impacto global, como las recientes crisis financieras protagonizadas por instituciones bancarias (casos de Bankia en España, Lehman en EE. UU., entre otros), reflejan claramente la necesidad de incorporar la ética como competencia transversal en la formación universitaria de economistas, banqueros, financistas y profesionales afines, entendida como una competencia fundamental en pos de una ciudadanía global responsable.

Competencias transversales y formación universitaria: el gran desafío

Aun cuando se dispone de extensa información acerca de las competencias transversales y de su impor-

tancia y uso en la educación superior para el siglo XXI, se constata que la incorporación de competencias transversales que favorezcan la pertinencia global de los planes de estudio, así como su desarrollo en el aula, siguen siendo un reto mayor para las universidades.

Las inquietudes y dificultades que expresan las instituciones universitarias a la hora de asumir procesos de transformación curricular fundamentados en el enfoque por competencias tienen que ver con los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las competencias transversales más importantes para mi universidad, para mi facultad?
- ¿Cómo responden estas competencias a la internacionalización del currículo?⁸
- ¿Cómo incorporar las competencias transversales en el plan de estudio: como asignaturas específicas o incorporadas en asignaturas disciplinarias ya existentes?
- ¿Cómo preparar a los docentes, ya que en su gran mayoría estos no son expertos en competencias transversales?
- ¿Cómo evaluar las competencias transversales durante el transcurso de la carrera?
- ¿Hasta qué nivel el estudiante debe haber logrado/desarrollado la competencia transversal cuando termina la carrera? ¿Cómo medirla/evidenciarla?

En este trabajo, se presentan una serie de sugerencias y soluciones prácticas a fin de facilitar una incorporación de competencias transversales en la dinámica académica de las universidades que considere la pertinencia global del currículo.

⁸ Las competencias internacionales e interculturales forman parte de las competencias transversales, por ejemplo, la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

Estrategias para incorporar competencias transversales en la dinámica universitaria

Una transformación efectiva y sostenible hacia el enfoque por competencias que promueva la internacionalización curricular requiere del compromiso y la participación de todos los actores clave de la institución, los cuales deben organizarse en torno a una estrategia que facilite el logro de este propósito. En este apartado se presenta un conjunto de ideas, experiencias y recomendaciones a considerar a la hora de incorporar competencias transversales en las universidades.

La selección de competencias transversales a nivel de la universidad y de carrera

En una universidad, las estrategias dirigidas a propiciar la transformación curricular de acuerdo al enfoque por competencias inician con la selección de aquellas competencias transversales que distinguirán a la institución y a sus egresados y favorecerán la pertinencia de su formación en el actual esquema planetario.

Tomando como punto de referencia el perfil definido por la institución, estas competencias hallarán su concreción en el diseño y desarrollo de las facultades, las carreras y las asignaturas, así como en las actividades de investigación y extensión que contribuyan a complementar la formación de los estudiantes. Incidirán, además, en el estilo de gestión institucional y en la cultura de la universidad como organización.

Diversas etapas y dinámicas interrelacionadas —unas progresivas, otras concomitantes— resultan claves para el éxito de este proceso. Son definidas a continuación.

a) La construcción de un “marco de entendimiento común” para la definición de competencias

La adopción de una práctica educativa centrada en el alumno que se fundamente en un enfoque por competencias (transversales y específicas), y que tenga como telón de fondo la internacionalización curricular, implica un

profundo cambio cultural en las universidades tradicionales. Y es que las competencias, además de ser definidas, deben también ser traducidas en resultados de aprendizaje esperados (RAE), que a su vez han de ser articulados, en forma intencional y coherente, con las estrategias de enseñanza-aprendizaje y la evaluación (alineamiento constructivo).

Como señala Fullan (2002), estos procesos de cambio constituyen realidades complejas, dinámicas y no lineales, que requieren ser gestionadas en forma estratégica y sistemática con liderazgo, flexibilidad y una clara orientación hacia las metas deseadas. Para esto es necesario construir —sin imponer— una visión común capaz de movilizar las voluntades hacia la consecución de las nuevas capacidades, y establecer los modos y los medios para alcanzarlas. A su vez, es necesario considerar que los actores clave de este proceso precisan desarrollar las competencias necesarias en un tiempo razonable y con los recursos disponibles.

Por ello, para la construcción de un *marco de entendimiento común* a todos los actores del proceso, resulta oportuno organizar espacios de reflexión y consenso que favorezcan el diálogo y que permitan consolidar una comunidad profesional de aprendizaje que sea capaz de impulsar un cambio que será de naturaleza sistémica y multidimensional (epistemológica, axiológica, pedagógica, organizativa, funcional, entre otras).

La creación de grupos de trabajo, la conformación de equipos líderes a nivel institucional (por facultades, carreras y asignaturas), y la realización de jornadas de reflexión, talleres de capacitación, estudios de casos, lecturas comentadas sobre autores relevantes y campañas de divulgación son algunas de las dinámicas que pueden ser llevadas a cabo para generar significados y sentidos compartidos por toda la comunidad universitaria de cara a la definición de las competencias.

En este tránsito hacia la definición e implementación de un esquema por competencias en una universidad, el acompañamiento por parte de expertos y pares académicos nacionales e internacionales contribuye de forma positiva, a la vez que promueve la cultura de colaboración, cooperación, integración —a nivel local— y la internacionalización.⁹

b) La selección de las competencias transversales institucionales y de carrera

Como se ha señalado, la incorporación de competencias en los diferentes ámbitos de trabajo académico parte, en primer lugar, de la selección de las competencias transversales institucionales. Estas competencias sintetizan el compromiso de la universidad con la sociedad —local, regional e internacional— y deberán evidenciarse en el perfil de sus egresados y en el impacto que estos tendrán en el mundo del trabajo.

A la hora de plantearse la necesidad de definir las competencias transversales, los responsables académicos de la universidad pueden auxiliarse de los innumerables ejemplos que aporta la literatura sobre el tema, de portales universitarios y otros espacios.¹⁰ Ahora bien,

⁹ A manera de ejemplo, vale destacar la experiencia de Ronald Knust Graichen como consultor-acompañante nacional e internacional en más de una veintena de procesos de transformación curricular para la asunción del enfoque por competencias en universidades de Europa, Asia y Latinoamérica (Holanda, Indonesia, Chile, Perú, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, México). En la Universidad APEC, de República Dominicana, Luz Inmaculada Madera Soriano forma parte del equipo coordinador del proceso de incorporación del enfoque por competencias y del alineamiento constructivo, en el que se ha contado con el acompañamiento de los expertos internacionales Eduardo Fuentes Abeledo, de la Universidad de Santiago de Compostela (España), y Julián Hermida, de Algoma University (Canadá).

¹⁰ El proyecto Tuning (Europa: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>, y América Latina: <http://www.tuningal.org/>) propone un conjunto de competencias transversales y específicas consensuadas en ambas regiones,

aunque estos referentes ofrezcan pistas interesantes para la tarea, es fundamental que los responsables lleven a cabo su propia selección de competencias transversales en sus distintos ámbitos de actuación.

Al iniciarse este proceso en las universidades, con frecuencia surge la pregunta: ¿cómo seleccionar las competencias transversales idóneas para caracterizar esta institución en el siglo XXI? En primer lugar, para seleccionar en forma pertinente las competencias institucionales y de carrera que han de caracterizar una institución, es necesario que la universidad tome como punto de partida su misión y reconozca su sello particular, reflexionando sobre aspectos tales como “¿qué universidad somos?”, “¿qué universidad queremos ser?”, “¿cuál es nuestro compromiso con la sociedad?” y “¿cómo nos posicionaremos con nuestras competencias transversales distintivas?”.

Al mismo tiempo, es necesario que la institución dialogue con su entorno, a fin de reconocer las competencias transversales que necesitan y demandan la sociedad, los sectores productivos y el mundo laboral, tanto a escala nacional como regional y mundial. En este punto, también resulta útil explorar universidades reconocidas a nivel mundial con el objeto de conocer las competencias transversales declaradas.

La información obtenida a partir de estos ejercicios de indagación, diálogo y reflexión son insumos que facilitarán la identificación de aquellos atributos esenciales —expresados en término de *competencias*— que reflejarán la universidad que se quiere ser, así como su misión y su compromiso educativo.

Una vez definidas las competencias transversales a través de dinámicas que faciliten la participación y el consenso, la universidad debe

para ser consideradas en la definición y desarrollo curricular de las universidades.

decidir si la totalidad de ellas han de ser consideradas como competencias “sello” en el diseño y desarrollo curricular de cada facultad o carrera. Es posible que algunas deban ser incorporadas en cada facultad y que otras revisitan un carácter opcional.

Una alternativa consiste en establecer como política institucional que cada facultad haga que sus estudiantes desarrollen al menos una competencia transversal “sello”, quedando a discreción de las áreas académicas la profundidad y el tratamiento que se le dará. A modo de ejemplo, puede establecerse que la facultad de economía y la facultad de pedagogía deban propiciar en sus estudiantes el desarrollo de la competencia transversal “espíritu emprendedor”, si bien el nivel de logro o complejidad de la misma habrá de ser superior para los estudiantes de economía. En todos los casos, la dimensión internacional ha de estar presente en la concepción, definición, desarrollo y evaluación de la competencia.

c) La incorporación de las competencias transversales en los planes de estudios

Hay planes de estudio que prefieren abordar las competencias transversales en asignaturas específicas, por ejemplo, un curso dedicado exclusivamente a la “ética” o al “trabajo en equipo” impartido por un experto en el tema objeto de la competencia transversal. La ventaja de esta opción es contar con un docente experto en el tema y con la consecuente posibilidad de profundización.

En estos casos, conforme a la experiencia de los autores, a menudo a los estudiantes les resulta difícil contextualizar la información y visualizar, por ejemplo, como la “ética” se vincula con su futuro trabajo profesional, por ejemplo, de ingeniero civil. De igual modo, se dificulta comprender dicha competencia en su alcance planetario. Esto acontece, en cierta medida, debido a que el docente experto en ética podría conocer poco o casi nada el mun-

do del ingeniero o de la dinámica global, lo que limitaría su capacidad de vincular los temas de ética con los problemas actuales y futuros de ese profesional en un contexto universalizado.

Otro ejemplo bien conocido es el relativo a la competencia transversal “dominio de una lengua extranjera” (en la mayoría de los casos el inglés). La adquisición de lenguas extranjeras constituye una competencia fundamental en la internacionalización del currículo. Con frecuencia, una determinada carrera ofrece los cursos Inglés I, II y III a lo largo del trayecto formativo. Los estudiantes suelen argumentar que estos cursos son demasiado generales, por lo que no contribuyen significativamente a mejorar su comunicación en inglés sobre temas de la profesión.

Esto se debe a que el aprendizaje de la lengua extranjera no suele abordarse en un contexto profesional, ni desde una perspectiva intercultural. De hecho, los estudiantes comentan que el inglés aprendido no es aplicado en otras asignaturas de la carrera y los docentes no exigen el uso de inglés profesional. Como resultado, las competencias desarrolladas para el dominio del inglés u otra lengua extranjera son olvidadas rápidamente por falta de aplicación y no contribuyen a ampliar su comprensión sobre el mundo en que vivimos.

Experiencias como estas han conducido a que diferentes universidades construyan planes de estudio que integren las competencias transversales en las asignaturas específicas. Por ejemplo, en la carrera de Ingeniería Civil se ofrece la asignatura “Diseño de Procesos de Negocios”, en la cual además de la competencia específica “diseñar procesos de negocios” también se desarrolla la competencia transversal “comportamiento ético en un contexto globalizado”. De esta manera resulta más interesante y posible para el estudiante comprender y contextualizar el sentido de la ex-

presión “en los procesos de negocios, la ética es un factor clave”.¹¹

Una desventaja argumentable respecto a esta opción es que el docente de la asignatura Diseño de Procesos de Negocios no es experto en ética, y en general puede carecer de las competencias óptimas para enseñar y profundizar sobre la ética o sobre la problemática ética desde un enfoque internacional. Soluciones aplicables en estos casos podrían ser:

- Capacitar al docente experto en procesos de negocios a través de un diplomado o curso especializado relativo a temas de ética (empresarial) y a su enseñanza a nivel universitario;

- Invitar a la asignatura de Diseño de Procesos de Negocios a un docente experto en ética que imparta algunas clases sobre ética;
- Promover el desarrollo de una visión universal en los docentes, independientemente de su área profesional.

En el Cuadro 1 se observan de manera integrada las ventajas y desventajas que ofrecen los dos modos de incorporación de las competencias transversales en los planes de estudio (bien como asignaturas específicas o bien integradas a las asignaturas “profesionalizantes”).

Cuadro 1. Incorporación de competencias transversales

Competencias transversales en asignaturas especiales		Competencias transversales insertadas en asignaturas existentes	
Ventajas	Desventajas	Ventajas	Desventajas
Atención exclusiva para la competencia transversal	Es difícil para el estudiante vincular la competencia transversal con la profesión	El estudiante puede contextualizar la competencia transversal, entiende la relación de la competencia transversal con la profesión	
	Aumento de la cantidad de asignaturas por carrera		
El docente es experto en la competencia transversal	Es difícil para el docente-experto vincular la competencia transversal con la profesión		Es difícil para el docente profundizar en la competencia transversal, ya que él no es experto en el tema
Más posibilidades de profundización en el aspecto transversal			

Fuente: elaboración propia.

Sobre la base de la experiencia, se puede privilegiar la incorporación de las competencias transversales en el marco de las asignaturas específicas ya existentes, y se estima que se puede invitar a participar por algunas sesiones a un docente experto en el desarrollo de la competencia transversal en cuestión.

Es importante señalar que el desarrollo de una competencia transversal requiere tiempo: no se puede aprender a “trabajar en equipo” como resultado de una sola asignatura. Por eso es importante que el estudiante pueda desarrollar esa competencia transversal en diferentes asignaturas durante el transcurso de la carrera, aumentándose cada año la complejidad y profundidad con la que la misma es planteada y trabajada.

En el siguiente cuadro se presenta un ejemplo de cómo incorporar determinadas competencias transversales a lo largo del itinerario académico de los estudiantes.

¹¹ Se hace referencia a la carrera Ingeniería Civil Industrial de la Universidad de Chile. Ver: <http://www.uchile.cl/carreras/4973/ingenieria-civil-industrial>.

Cuadro 2. Desarrollo de competencias transversales

Año 1	Año 2	Año 3	Año 4
	Competencia transversal "trabajo en equipo" Nivel I	Competencia transversal "trabajo en equipo" Nivel II	Competencia transversal "trabajo en equipo" Nivel III
Competencia transversal "comportamiento ético con visión global" Nivel I		Competencia transversal "comportamiento ético con visión global" Nivel II	Competencia transversal "comportamiento ético con visión global" Nivel III

Fuente: elaboración propia.

Las competencias transversales a nivel de asignatura

Otro desafío al incorporar competencias al currículo es cómo desarrollar las transversales en conjunto con las específicas dentro de una asignatura. El reto para el docente será diseñar resultados de aprendizaje esperado y estrategias de enseñanza-aprendizaje que faciliten al estudiante desarrollar paulatinamente las competencias transversales junto con las específicas. En ese sentido, a manera de ejemplo, la competencia transversal "trabajo en equipo" no se puede desarrollar en el vacío, sino dentro de un contexto profesional específico, en combinación con una competencia específica.

Para ilustrar esta dinámica, en el caso de la carrera de Enfermería, el futuro enfermero debe desarrollar la competencia profesional "proporcionar atención integral de acuerdo con las necesidades del paciente y la familia" como parte de los resultados esperados de la asignatura "Atención al Paciente".¹² El estudiante sólo puede proporcionar esa atención en colaboración con sus colegas del equipo médico, el paciente y la familia, aplicando de este modo la competencia transversal "trabajo en equipo". Esta asignatura ofrece el contexto ideal para que el estu-

te desarrolle la competencia transversal "trabajar en equipo" mientras va adquiriendo y perfeccionando las competencias específicas relacionadas con la atención integral a los pacientes y sus familias.

Para propiciar una mayor profundidad en la construcción de la competencia transversal "trabajo en equipo", es necesario aumentar gradualmente su complejidad durante el transcurso de la carrera. Además, el docente debe ofrecer talleres que permitan al estudiante desarrollar las habilidades necesarias para trabajar en equipo eficazmente.

Como se ha señalado con anterioridad, durante y como parte de la asignatura, se puede invitar a un docente experto en el tema transversal para realizar un taller sobre "trabajo en equipo". Esta actividad debe ser realizada siempre en estrecha colaboración con el docente principal de la asignatura responsable del desarrollo de la competencia específica, en este caso "proporcionar atención integral de acuerdo con las necesidades del paciente y la familia". Si se incorpora, además, la noción de "trabajo en equipo en contextos interculturales", el alcance de esta competencia será mayor, de cara a la internacionalización del currículo.

La evaluación de las competencias transversales dentro de las asignaturas

De acuerdo a Biggs (2006), es necesario que en sus asignaturas los docentes alineen los resultados de aprendizaje esperados con las estrategias de enseñan-

za-aprendizaje propuestas para su consecución y con su evaluación (alineamiento constructivo). De este modo, los estudiantes que se caractericen por obtener o pretender un aprendizaje superficial, y cuyo interés se reduzca sólo a aprobar las asignaturas, se verán impelidos a realizar las tareas y experimentar los procesos cognitivos que espontáneamente viven los estudiantes orientados a aprender en profundidad.

Por tanto, los profesores precisan alinear los resultados de aprendizaje propuestos con las evidencias de aprendizaje que exigen a sus estudiantes para superar el sistema de evaluación. Es importante que la

evaluación mida precisamente lo que el docente quiere que aprendan sus estudiantes, de modo que se estimule a los estudiantes que quieren aprobar a esforzarse por aprender aquello que su profesor quiere que aprendan.

Una evaluación tan exigente requiere que los docentes se aseguren de que facilitan a sus estudiantes la enseñanza, la preparación y los ejercicios necesarios. Alinear constructivamente los resultados de aprendizaje esperados con las estrategias de enseñanza-aprendizaje (tareas) y con las pruebas de evaluación permitirá al docente comprobar si los estudiantes han aprendido y en qué medida o profundidad lo han hecho.

Cuadro 3. Alineación

Resultado de Aprendizaje Esperado (rae)	Estrategia Enseñanza/Aprendizaje: Desarrollo de la competencia transversal	Evaluación: Medir el nivel logrado de la competencia transversal
---	--	--

Fuente: elaboración propia, sustentada en el alineamiento constructivo (Biggs y Tang, 2011).

Para evaluar las competencias transversales es necesario que:

- el resultado del aprendizaje refleje el nivel de logro de la competencia transversal;
- las estrategias de enseñanza-aprendizaje impliquen claramente tareas que permitan al estudiante entrenar la competencia transversal;
- el plan de evaluación presente técnicas, criterios y evidencias alineadas con el resultado de aprendizaje esperado y la estrategia de enseñanza-aprendizaje implementada.

Se ha observado que a menudo el docente evalúa una competencia transversal, por ejemplo, "trabajar en equipo", sin haber creado las condiciones para que sus estudiantes adquieran esa competencia durante el transcurso de la asignatura. En otras palabras, no hay alineación entre la estrategia de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Por tanto, antes de evaluar una competencia, el docente debe haber propuesto tareas que permitan al estudiante practicarla

o ejercerla de acuerdo al nivel de complejidad correspondiente a la fase formativa de que se trate (nivel 1, 2 o 3 de la competencia transversal).

Conclusiones y recomendaciones

- El desarrollo de competencias transversales y específicas ha alcanzado relevancia creciente en las universidades que buscan lograr un accionar pertinente y eficaz en un contexto mundial cada vez más complejo y diverso. Las mismas juegan un rol fundamental en la internacionalización del currículo y la educación internacional.
- Las competencias transversales definen el "sello" que ha de caracterizar una universidad, su compromiso académico con la sociedad y el perfil de sus egresados en un contexto planetario. Las mismas impactan la dinámica académica a nivel institucional, de facultades, carreras y asignaturas. A su vez, orientan las demás funciones sustantivas (por ejemplo, la investigación) e inciden sobre el estilo de gestión y la cultura institucional.

¹² Se hace referencia al programa de Enfermería de la Universidad Nacional de Salta, Argentina. Ver: <http://fsalud.unsa.edu.ar/moodle/course/category.php?id=2>

- La incorporación de competencias transversales en los planes de estudio y su desarrollo en el aula siguen siendo un reto mayor para las universidades. Esto sólo puede hacerse posible en virtud de la participación y compromiso de todos los actores clave institucionales, quienes deben organizarse en torno a una estrategia clara, flexible y dinámica que sea aplicada en forma sistemática y continua.
- Es importante expresar las competencias transversales como RAE, los cuales deben estar alineados con las estrategias de enseñanza-aprendizaje y con la evaluación (alineamiento constructivo).
- Los autores recomiendan privilegiar la incorporación de las competencias transversales en el marco de las asignaturas específicas ya existentes y auxiliarse, para fines de profundización, de la participación de un docente experto que pueda dirigir talleres especiales en las referidas asignaturas.
- Para propiciar una mayor profundidad en la construcción de una competencia transversal es necesario aumentar gradualmente su complejidad durante el transcurso de la carrera.
- La adecuada evaluación de una competencia transversal requiere verificar si el resultado de aprendizaje esperado refleja el nivel de logro de la competencia transversal. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje implican claramente tareas que permiten al estudiante desarrollar la referida competencia transversal.

Referencias

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- y Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at the University. What the Student Does*. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press/Mc Craw Hill.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gacel-Ávila, J. (2003). *Internacionalización de la Educación Superior: paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- García San Pedro, M. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revistas Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (16), 11-28. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13540/1/ALT_16_01.pdf
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe* [informe]. Universidad de Groninger-Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.escuelasdearte.es/recursos/tuning.pdf>
- Krüger, K. (2006). El concepto de la "Sociedad del Conocimiento". *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XI(683). Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>
- Madera, L. (2016). Estrategia de internacionalización orientada hacia el desarrollo institucional universitario. En, *Proyección de las Ciencias Pedagógicas en UNAPEC* (pp.35-86). Santo Domingo: Universidad APEC.
- Martínez de Morentin, I. (2003). *¿Qué es la Educación Internacional? Responde la UNESCO*. San Sebastián: Editorial Centro UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001385/138579s.pdf>
- Mir, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, (número monográfico I). Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/57>
- Paredes, I., y Iciar, A. (2013). Enfoque por competencias. Hacia la integralidad y el desempeño profesional con sentido social y crítico. *Revista Omnia*, 19(2), 125-138. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73728678010>
- Peluffo, M., y Knust, R. (2009). *Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una "fata morgana" o un modelo factible para la realidad latinoamericana?* Recuperado de https://alcuenacional.files.wordpress.com/2011/12/competencias_peluffo.pdf

Rama, C. (2009). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Santo Domingo: Universidad del Caribe.

Rodríguez, R. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81-100. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42598

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/48449880/1-1-tobon-LA-FORMACION-BASADA-EN-COMPETENCIAS-EN-LA-EDUCACION-SUPERIOR-LECTURA-2#scribd>

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/edu-cprog/wche/declaration_spa.htm

Glosario

- **Alineamiento constructivo:** dinámica de enseñanza-aprendizaje caracterizada por la correspondencia entre los resultados de aprendizaje esperados en los alumnos, las estrategias implementadas por el profesor y la evaluación de los aprendizajes.
- **Competencia profesional/específica:** conocimientos, habilidades y actitudes necesarias requeridas para desempeñarse en una profesión determinada.
- **Competencia transversal/genérica:** indica las capacidades de amplio espectro que no son específicas de una profesión o ambiente organizativo y que son aplicables a tareas y contextos diversos. Ejemplos de competencias transversales son las capacidades para diagnosticar, relacionar, resolver problemas, tomar decisiones, comunicar, organizar el trabajo, gestionar el tiempo, adaptarse a diferentes entornos, manejar el estrés, trabajar en equipo y para tener iniciativa, flexibilidad y visión.
- **Resultado de aprendizaje esperado (RAE):** describe en forma breve y precisa la aplicación práctica de un aprendizaje integral por parte de los estudiantes. Apunta hacia aquello que el estudiante será capaz de hacer al finalizar una unidad, una asignatura o la carrera.
- **Carrera/itinerario formativo:** el conjunto programado y ordenado de cursos y módulos cuya superación permite la obtención de las competencias profesionales y humanas que conducen a la obtención de un título profesional.
- **Educación internacional:** dinámicas educativas que integran la perspectiva internacional e intercultural en el marco de procesos de internacionalización curricular e institucional, expresada en competencias y resultados de aprendizaje generales y específicas con visión universal.
- **Evaluación:** proceso de recogida de evidencias (a través de actividades de aprendizaje) y de valoración de la medida y de la naturaleza del progreso del estudiante (por ejemplo, rúbricas) según los resultados de aprendizaje esperados.
- **Estrategias de enseñanza/aprendizaje:** actividades diseñadas de forma intencional para facilitar el logro de determinados resultados de aprendizaje por parte del estudiante en un ambiente formativo dado.
- **Internacionalización del currículo:** integración de la dimensión internacional en el proceso docente educativo: contenidos y formas de los programas de curso, métodos didácticos, sistemas evaluativos, investigación y extensión, criterios de calidad, concepto de pertinencia, cobertura y equidad.
- **Visión universal:** aproximación crítica, reflexiva y propositiva a la realidad, sus fenómenos, procesos y relaciones, desde una perspectiva holística y sistémica, internacional y multicontextual—local, regional, mundial, virtual-intercultural, diálogo de lo diverso— e interdisciplinar—articulación de saberes—, asumida desde una conciencia planetaria. Las universidades precisan transformaciones sustantivas, a fin de incorporar esta visión a ser y su quehacer.

Análisis de las propuestas sexenales en torno a la internacionalización de la educación superior en México emitidas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

Analysis of the six-year proposals around internationalization of higher education in Mexico issued by Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

MARÍA LILIA LÓPEZ LÓPEZ¹

Resumen

La internacionalización es un proceso estratégico y con la globalización se ha reconceptualizado en el escenario de la educación superior. Actualmente, la internacionalización toma un papel protagónico para hacer frente a los grandes desafíos actuales de la humanidad, convirtiendo así a la educación en el conocimiento, la información y el progreso científico y tecnológico para responder a las necesidades nacionales, en primera instancia, e internacionales. La ANUIES, asociación no gubernamental, fomenta la calidad del sistema integral educativo superior a través de un trabajo conjunto con diversos organismos y programas nacionales e internacionales, recalcando así su compromiso ante la educación superior por medio de recomendaciones sexenales para el ejercicio ejecutivo político. El propósito de este artículo es realizar un análisis de las tres propuestas sexenales que realizó la ANUIES en el 2000, 2006 y 2012 para la educación superior en el tema de la internacionalización, el cual es un referente para ir concretando la presencia internacional de las instituciones de educación superior mediante el establecimiento de estrategias y acciones para los actuales y futuros años, con el fin de crear un nuevo escenario educativo en torno a la movilidad, al currículum, la investigación científica y el desarrollo tecnológico y la innovación. Asimismo, este artículo señala que la pertinencia de la internacionalización de la educación superior se ha convertido en uno de los temas dominantes en los actuales encuentros y debates de la ANUIES.

Palabras clave: internacionalización, educación superior, ANUIES, intercultural, instituciones de educación superior.

¹Estudiante del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Email: jolielily82@hotmail.com

Abstract

Internationalization is a strategic process and globalization has reconceptualized the concept on the stage of higher education. Currently, internationalization takes one of the most important roles to face the current challenges of humanity, making of education the knowledge, information, scientific progress and technology to meet national needs in the first instance, and international ones. ANUIES, non-governmental association, promotes comprehensive quality higher education system through joint work with various national and international agencies and programs, thus emphasizing its commitment of higher education through six-year recommendations for the executive political exercise. The purpose of this paper is an analysis of the three six-year proposals made by ANUIES in 2000, 2006 and 2012 for higher education on internationalization, which is a reference for specifying the international presence of institutions of higher education, by establishing strategies and actions for coming years in a new educational scenario around mobility, curriculum, scientific research and technological development and innovation. This article states that the relevance of the internationalization in higher education has become one of the dominant topics in the current meetings and debates of the ANUIES.

Keywords: Internationalization, higher education, ANUIES, intercultural, higher education institutions.

Contextualización de la internacionalización de la educación superior

El proceso de internacionalización no es una práctica actual. Sin embargo, con la globalización y todas sus implicaciones en los avances tecnológicos, las comunidades del conocimiento, las nuevas prácticas educativas y las innovaciones científicas han formado parte de su reconceptualización en los últimos años. Como lo indica De Wit (2002), los motivos que han intensificado, actualmente, a la internacionalización se pueden clasificar en cuatro rubros: económicos-

financieros, políticos, culturales y académicos. El último aspecto es el que se abordará en este artículo.

Este artículo tiene como objetivo analizar las tres propuestas sexenales que realizó la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el 2000, 2006 y 2012 en torno a la educación superior en el rubro de su internacionalización. Este último es, actualmente, referente para ir concretando la presencia internacional de las instituciones de educación superior mediante diversas acciones encaminadas a fortalecer, principalmente, la movilidad, el currículo, la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación. Retomar el tema de la internacionalización hace a la investigación un campo de reflexión y análisis, por lo que es valioso enfatizar que este tema se aborda a partir de artículos y documentos en donde se describen y analizan contextos actuales de la internacionalización, especialmente en el ámbito mexicano.

El escenario de la educación superior es uno de los contextos específicos en donde la internacionalización ha visto su auge. Elevar la calidad de la educación superior es uno de los principales objetivos actuales a que tienden las políticas públicas educativas. En un estudio realizado por la investigadora Gacel (2000) a finales de los años 90, se concluye que en México los actores principales en las universidades (autoridades educativas nacionales e institucionales, académicos, personal administrativo y estudiantes) carecen de una definición común sobre el concepto de internacionalización, y que se percibe una falta de claridad y de conciencia sobre las diferentes etapas y estrategias que se necesitan para lograr una universidad internacionalizada. Sin embargo, con el paso del tiempo, este concepto se ha ido definiendo y, en ciertos contextos, redefiniendo.

De Wit (2016) hace mención que "In the current global-knowledge society, the concept of internationalization of higher education has itself become globalized, demanding further consideration of its impact on policy and practice as more countries and

types of institution around the world engage in the process" (p.8). Aunado a lo anterior, es importante recalcar que la internacionalización cada vez va involucrando a instituciones y países que jamás se llegaron a pensar que podrían participar en este proceso internacional; además, no sólo la internacionalización es la imposición del mundo occidental anglosajón, como lo enfatiza De Wit (2016): "Internationalization should no longer be considered in terms of a westernized, largely Anglo-Saxon, and predominantly English-speaking paradigm" (p.8). Es así entonces que el aspecto de interculturalidad está presente en este proceso internacional.

En México, las instituciones de educación superior (IES) se encuentran en un contexto comprometedor hacia una correspondencia social nacional e internacional, donde los retos contemporáneos son diversos. Como lo indican Türnnemann y Chaui (2003), entre los desafíos se encuentran los siguientes: 1) un reto cuantitativo, atender a la matrícula creciente de cada día sin dejar a un lado el aspecto cualitativo; 2) pertinencia o relevancia de los estudios; 3) las instituciones de educación superior deben formar individuos para responder a las demandas sociales; 4) el equilibrio entre las funciones básicas de docencia, investigación y servicio, y formar docentes y profesionales con competencias actuales y pertinentes; 5) perfeccionar la administración de la educación superior, tener equilibrio en los diferentes servicios que ofrecen las instituciones de educación; 6) la calidad como respuesta a la modernización; y 7) la internacionalización de la educación superior, proceso estratégico para formar recursos humanos críticos.

Aunado a lo anterior, la internacionalización de las instituciones de educación superior es un tema que actualmente ha tomado impulso en las diversas investigaciones educativas en México, ya sea por las implicaciones que tiene en la construcción del conocimiento científico, por su impacto en la formación de recursos humanos y por el diseño de políticas orientadas al proceso de internacionaliza-

ción en la educación superior, por lo que en el 2014 académicos y expertos crearon la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC) con la participación de veinte instituciones, redes y organismos gubernamentales o asociativos nacionales y extranjeros, y, por supuesto, estudiantes de doctorado y postdoctorado, todos con el fin de realizar proyectos en torno a este tema internacional.

Sumando lo anterior, otra asociación mexicana que ha ayudado a la elaboración de las propuestas sexenales sobre el sistema educativo superior es la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), por lo que en el siguiente apartado se analizarán sus propuestas sexenales en torno al proceso de internacionalización en la educación superior.

Análisis de las propuestas sexenales en torno a la internacionalización emitidas por la ANUIES

La ANUIES es una asociación que ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales en el ámbito de la educación superior desde su creación. De la misma manera, ha instaurado organismos orientados para desarrollar la educación superior mexicana. Esta asociación no gubernamental es de carácter plural y agrupa a las principales instituciones de educación superior privadas y públicas del país. Tiene como objetivo el mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2015).

Asimismo, la ANUIES impulsa diversos proyectos y programas para el fortalecimiento de la calidad de la educación superior, como el proceso de internacionalización mediante el cual se pretende establecer convenios bilaterales de índole internacional entre las principales IES. En su programa *Cooperación Académica Nacional e Internacional*, la ANUIES (2012) busca impulsar un enfoque multidimensional de la in-

ternacionalización en el que se hagan explícitas las diferentes dimensiones del proceso: movilidad de estudiantes y académicos, cooperación científica, internacionalización del currículo y opciones de aseguramiento de la calidad con perspectiva internacional. Es valioso tener en cuenta que el objetivo de la internacionalización no es simplemente el fin mismo, sino que este proceso es un punto estratégico que ayudará a crear redes de cooperaciones para formar recursos humanos con competencias globales y perspectivas para soluciones sociales.

A lo largo de los últimos años, esta asociación ha elaborado propuestas sexenales para las nuevas reformas en materia de educación superior en México. Estos documentos pretenden coadyuvar al desarrollo y consolidación del sistema de educación superior para responder con oportunidad, equidad, eficiencia y calidad al conjunto de demandas que le plantea tanto el contexto nacional como las transformaciones del entorno internacional. Las propuestas producidas bajo la dirección de la ANUIES son las siguientes:

- 1) La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.
- 2) Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda.
- 3) Inclusión con responsabilidad social. Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior.

Las propuestas son el resultado de un gran esfuerzo y proceso de colaboración de diferentes actores de la educación, y su elaboración requirió diversas etapas. Constituyen la síntesis de reflexiones que emergieron durante diversos encuentros entre las IES incorporadas a la ANUIES.

El primer documento fue publicado en el 2000, dos años después de la Conferencia Mundial de la Educación Superior de la UNESCO y al comienzo del sexenio que estuvo bajo el mandato de Vicente Fox Quesada en México. En su primera propuesta, la ANUIES (2000) plasmó diversos temas respecto a la

educación superior, bajo una visión orientada al año 2020. Las líneas de acción que planteó la ANUIES en esta primera propuesta sexenal estuvieron fundamentadas en las acciones que se plantearon en la Conferencia Mundial de la UNESCO en 1998. Asimismo, en este documento, se expresaron los fines de esta asociación, sus funciones, valores, intereses y aspiraciones, y se buscaba que el documento sirviera como marco de referencia para idear y valorar las opciones estratégicas que surgirían para su análisis.

De la misma manera, la propuesta, en el marco de la internacionalización, señala que los graduados de la educación superior deberán estar preparados para el proceso internacional del mercado laboral mediante una comprensión de diversas culturas y el dominio de otros idiomas (ANUIES, 2000), idea vinculada con la establecida en la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, aunque esta última no enfatiza explícitamente el aprendizaje de idiomas. La presencia del concepto intercultural es imprescindible; la asimilación de otras culturas llevará a la comprensión de ideologías y de las prácticas que pueden contribuir a elevar la calidad educativa; por ejemplo, el manejo de tecnologías, estrategias de enseñanza-aprendizaje, aplicaciones del conocimiento en situaciones sociales, etc.

Asimismo, la ANUIES incorpora en una parte de su propuesta la importancia de la cooperación internacional, la cual a través de los últimos años ha adquirido una creciente relevancia en el marco de las políticas. Estas son definidas para el desarrollo de la educación superior mexicana, especialmente a partir de la integración de bloques económicos regionales, de la apertura de las economías al exterior y de la internacionalización de fenómenos socioeconómicos que influyen en el funcionamiento global de las sociedades (ANUIES, 2000).

Por ende, la cooperación con instituciones del extranjero también se ha vuelto un elemento estratégico cuyo fin primordial es el fortalecimiento de las instituciones mediante el aprovechamiento de las

ventajas existentes en cada una de ellas. La cooperación internacional es concebida de manera multidimensional para tener el impacto esperado en el sistema educativo. En este contexto, se recomienda que las IES tengan mucho cuidado en la práctica de la cooperación internacional. Al buscar convenios, las instituciones deben ya de tener bien definidos los objetivos esperados y los impactos que tendrán a través de esta práctica, así como haber realizado una revisión contextual para conocer las áreas con deficiencias y así establecer los convenios de acuerdo a lo analizado.

La movilidad, el intercambio académico y la cooperación internacional de las instituciones, puntos indispensables que también retoma la ANUIES en su primera propuesta, son el resultado de un mundo globalizado y coadyuvan para el fortalecimiento de redes de conocimiento, por lo que diversos actores de la educación se trasladan a universidades e institutos, principalmente de Estados Unidos, Europa y Latinoamérica.

Es preciso mencionar que la movilidad es una práctica no tan reciente, sin embargo, cobra fuerza en los últimos años. Según Gacel (2005), a partir del siglo XIX, los miembros de las élites sociales y económicas latinoamericanas promovían la educación de sus hijos en el extranjero, en universidades europeas, francesas, inglesas y alemanas, principalmente, y más tarde, en el siglo XX, en universidades de Estados Unidos y Canadá, entendiéndose que la comunidad europea fue y sigue siendo uno de los destinos más elegidos por los estudiantes para estudiar o realizar parte de sus estudios superiores.

Por otro lado, ANUIES acentúa en su propuesta del año 2000 la tarea sustancial entre las instituciones nacionales e internacionales de educación superior de la generación de nuevas ideas, por lo que sostiene que la colaboración interinstitucional, la conformación de redes y los procesos de internacionalización van adquiriendo su pleno sentido cuando se consideran como una acción horizontal para el fortalecimiento y desarrollo de las funciones sustantivas de las instituciones educativas de nivel superior; en otras palabras,

para el mejoramiento de la docencia, la investigación, la extensión de los servicios, la difusión de la cultura y la gestión institucional. Inclusive, la asociación le brinda la importancia a los valores humanos, ante todo el respeto y la tolerancia, para vivir en un contexto de interculturalidad y, por lo tanto, fomentar el discurso internacional mejorando las funciones primordiales de toda institución superior. Gacel (2016) hace énfasis en que la internacionalización debe verse con un enfoque humanista más que económico, enfoque que valdría la pena trabajar y profundizar en las instituciones educativas.

A partir de su documento *La Educación Superior en el Siglo XXI*, la ANUIES ya se planteaba metas para el año 2020, en las que se visualizaba que las IES en México mantendrían una gran interacción entre sí y una apertura al entorno estatal, regional, nacional e internacional trabajando en proyectos de docencia, investigación y difusión. Al mismo tiempo, en dicho documento se concibe un reconocimiento de créditos y programas de movilidad de estudiantes y profesores hacia otras instituciones u otros organismos, esto mediante periodos sabáticos, estancias en unidades productivas, etc., con reglas claras y mecanismos eficientes.

Estos hechos se esperaban hacia un plazo de veinte años, sin embargo, se visualiza ya el cumplimiento de parte de estas visiones, sólo que la movilidad de profesores aún sigue estando débil en algunos contextos. Las redes de investigaciones están cada vez fortalecidas por convenios, y los programas de apoyo para la movilidad son ahora una realidad para los estudiantes de nivel licenciatura, especialidad y posgrado.

Es valioso reconocer que esta propuesta busca provocar la reflexión y el debate más allá de retomar o incorporar las diversas opiniones y propuestas de los demás actores relacionados directa o indirectamente con las funciones y tareas educativas (ANUIES, 2000). Es importante remarcar que la ANUIES convoca la valiosa participación de la sociedad mexicana para lograr su misión propuesta hacia el sistema educativo superior para el año 2020.

Análisis de las propuestas sexenales en torno a la internacionalización de la educación superior en México emitidas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

Más tarde, la ANUIES confirmó su compromiso ante una educación superior de calidad para los mexicanos y lo plasmó en su segunda propuesta, *Consolidación y avance de la Educación Superior en México. Temas cruciales de la agenda*, documento publicado en el 2006, siendo presidente de la república Felipe Calderón Hinojosa. Este escrito es, de igual manera, el resultado de las diferentes reflexiones que los representantes de las IES realizaron en diversos foros bajo diferentes temáticas. Asimismo, se contó con el apoyo de espacios de interlocución, reflexión y diagnóstico para las voces interesadas en compartir sus preocupaciones y recomendaciones para fortalecer la educación superior en todas sus dimensiones (ANUIES, 2006).

La ANUIES reiteró en esta propuesta, igualmente planteada hacia el año 2020, que la educación superior es un *bien público* que tiende a responder a las necesidades de la sociedad y a fortalecer otros bienes públicos inmersos en un contexto global. Se trata de la educación entendida como derecho de todos, derecho que ya se mencionaba en la Conferencia Mundial de la UNESCO celebrada en 1998.

Ahora bien, aunque se recalca que la educación es un bien público, existía una falta de cobertura en diversas regiones de México, o más aún, el acceso a este bien no lo tenían —o no lo siguen teniendo— algunos estudiantes. Es necesario enfatizar la trascendencia que tiene la educación superior en la sociedad, puesto que a través de ella se forjan los nuevos conocedores e investigadores del presente siglo.

El documento citado está dividido en dos partes fundamentales: la primera es “La educación superior en un nuevo entorno”, donde se abarcan los avances, problemas y retos, así como funciones emergentes de este nivel educativo; y la segunda parte es “Hacia una política de Estado que desencadene el potencial de la educación superior”. En este último apartado se agrupan los retos que enfrenta el sistema en tres cuestiones: a) los avances insuficientes y desiguales en los niveles escolares anteriores,

b) los nuevos escenarios académicos, institucionales y culturales, y c) el financiamiento, la coordinación y la regulación. Asimismo, se presentan temas cruciales de la agenda con el propósito de contribuir a la definición de una política de Estado para la educación superior, sin dejar atrás temas como redes de cooperación, pertinencia y oferta educativa, sistema de educación superior, gestión académico-administrativa, equidad y cobertura, educación particular, educación tecnológica, ciencia y tecnología y calidad educativa.

Respecto al tema de internacionalización, la ANUIES (2006) insiste en una innovación de tareas sustantivas de las instituciones educativas con un impacto no sólo nacional, sino también internacional. A diferencia del documento presentado anteriormente, en esta propuesta la ANUIES no contempla un apartado especial para el proceso de internacionalización ni para la cooperación internacional; sin embargo, todo tema contemplado en esta propuesta se percibe para un contexto nacional e internacional.

La ANUIES (2006) subraya una vez más que en todo proceso educativo se deben aprovechar las nuevas tecnologías de información y comunicación, ampliar las oportunidades de movilidad de estudiantes y académicos y, al mismo tiempo, impulsar la internacionalización. El uso de las tecnologías es un apoyo para la internacionalización porque por medio de estas se cursan programas transfronterizos, los cuales hoy en día son una opción para establecer contactos virtuales con otras culturas y conocer un mundo de conocimientos e ideologías. De Wit (2016) menciona que el uso de tecnologías es una de las estrategias de internacionalización que fortalece el currículum de las instituciones que ofertan este tipo de cursos a distancia.

Entre las funciones emergentes citadas en la segunda propuesta sexenal por la ANUIES, se continúa mencionando la movilidad de estudiantes y de académicos para fortalecer una formación permanente acompañada de valores. A pesar de esta última recomendación, las instituciones daban prioridad al alum-

nado para adquirir experiencia en otras redes de conocimiento, dejando, una vez más, casi obsoleta la parte de los académicos. Es importante no olvidar que los académicos cumplen una tarea esencial en la ejecución del currículum; por ello, su actualización y experiencia enriquecen el bagaje formativo de los estudiantes. Además es un punto a favor a la internacionalización.

ANUIES (2006), en su segundo documento, da valor a la necesidad de potenciar el sistema de educación superior del país en sus dimensiones cuantitativa y cualitativa, puesto que los retos son cada vez más amplios y más urgentes. La invitación es al compromiso de colaborar con todos los actores sociales para definir políticas de Estado dirigidas a la educación superior. Hasta este punto, la emergencia de establecer políticas en pro de la internacionalización es esencial para formar estudiantes competentes en un mundo global.

En el 2009, la UNESCO (2010) llevó a cabo una segunda reunión general y mundial para remarcar que la educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance internacional para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, las energías renovables, la salud pública y el diálogo intercultural, por lo que la UNESCO (2010) pretende que las IES formen estudiantes con responsabilidad social, con una visión internacional: seres humanos que den respuestas a problemas sociales que afectan al mundo en general, no olvidando que los estudiantes deben, en primera instancia, proponer soluciones a un nivel local y nacional bajo una ideología global. Esta idea fue remarcada también en la segunda propuesta sexenal de la ANUIES.

Para que se realice lo planteado en la propuesta sexenal, la ANUIES (2006) anuncia que las reformas públicas necesarias se deben trabajar simultáneamente en varios niveles: en el nivel de las instituciones, profesionalizando la gestión y reformando las estructuras académicas; en el nivel de las entidades federa-

tivas, integrando formas de coordinación adecuadas a las necesidades de cada región; en el nivel federal, propiciando las condiciones y atendiendo a la regulación y coordinación general del sistema; y en el plano internacional, aprovechando las nuevas oportunidades de cooperación e interacción que se despliegan en este nivel. Por ello, se tienen que buscar estrategias acordes al tiempo, ya sea a corto, mediano y largo plazo, y que sean transexenales para asegurar una continuidad de acciones que impacten de una manera positiva en diferentes dimensiones. Esto último responde el porqué de la reiteración de acciones y estrategias en torno a la educación en las dos propuestas sexenales ya presentadas.

Según Matross y Rumbley (2016), una política nacional en pro de la internacionalización debe considerar cinco aspectos: 1) movilidad estudiantil, 2) movilidad académica, 3) educación transfronteriza, 4) internacionalización en casa y 5) internacionalización integral. Estos elementos fueron extraídos de un estudio reciente que realizaron el Consejo Estadounidense sobre Educación (ACE, por sus siglas en inglés) y el Centro para la Educación Internacional del Boston College. Analizando estos aspectos, las propuestas de la ANUIES se van perfilando al objetivo internacional.

Es necesario en este punto conceptualizar la internacionalización en casa y la internacionalización integral. La primera, según Beelen (2011), tiene el objetivo de hacer que los estudiantes sean competentes interculturalmente e internacionalmente sin dejar su propia ciudad para propósitos relacionados con los estudios. En el caso de la segunda, es un concepto más amplio, donde se toman en cuenta las tendencias de internacionalización y cinco componentes: compromiso institucional, gestión, idiomas, movilidad e internacionalización en casa (Universidad de Guadalajara, 2016), aunando el enfoque humanista.

En conclusión, la ANUIES busca en su segundo documento enfatizar la necesidad de potenciar el sistema de educación superior del país en sus dimensiones cuantitativa y cualitativa. Por ende, en la dimen-

sión internacional no se trata de aumentar la calidad educativa con cifras, sino incrementar el *ranking* con base en una calidad encaminada a formar recursos humanos con competencias globales y valores humanos que trasciendan en sus prácticas profesionales.

Finalmente, en el 2012, ANUIES escribió la propuesta que sigue activa para este sexenio, la cual lleva el nombre de *Inclusión con responsabilidad social. Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior*. Este documento es la continuidad de las dos propuestas anteriores de los años 2000 y 2006.

En esta última propuesta, la ANUIES establece una serie de formulaciones de políticas y cursos de acción en el ámbito de la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación para el contexto actual y los años que vienen. De la misma manera, la asociación reitera su compromiso por la educación superior.

El propósito de su última propuesta es enfatizar el papel estratégico que pueden desempeñar las IES en la solución de los grandes desafíos que enfrenta México, convirtiéndose en actores cruciales en la tarea de construir un proceso de desarrollo basado en la inclusión con responsabilidad social (ANUIES, 2012). Es importante mencionar que al acceder a la educación superior los jóvenes pueden estar en contacto con una educación de calidad e incluirse a la sociedad con los saberes y herramientas que les ha proporcionado la educación superior para resolver problemas y enfrentarse a los nuevos desafíos profesionales.

En el documento *Inclusión con responsabilidad...* se retoma el tema de la internacionalización como uno de los objetivos estratégicos y acciones prioritarias para la agenda de la ANUIES, por lo que se tiene que establecer una estrategia de internacionalización de nueva generación, con visión de largo plazo y enfoque multidimensional, que considere la movilidad de estudiantes y académicos, la generalización internacional del currículum, las opciones

de aseguramiento de calidad con perspectiva internacional, así como la creación de redes de cooperación y colaboración académica y científica en temas de prioridad nacional (ANUIES, 2012). La ANUIES, en este documento, es más explícita en el tema de la internacionalización, al mencionar los principales aspectos que se deben incorporar en las IES para encaminarlas a una visión internacional, no haciendo hincapié en los modelos existentes de internacionalización en donde las acciones se desarrollarán.

Al establecer convenios bilaterales entre las IES se aspira a preparar recursos humanos de alta calidad y redes de investigación científica. A estas alturas, la ANUIES retoma la internacionalización como punto medular para una mejora educativa. Se pretende no sólo retomar a la internacionalización como sinónimo de movilidad estudiantil, sino como un concepto multifactorial, concepción que no se ha trabajado completamente por las instituciones. Junto con esta última propuesta que hace la ANUIES, el *Plan de Desarrollo Nacional de 2013-2018* propone estrategias encaminadas a la calidad educativa, a través de acciones para coadyuvar a una cooperación internacional.

Al analizar las tres propuestas que la ANUIES ha realizado en los diferentes sexenios, se percibe que a través de los diferentes procesos que vive la educación superior se ha visto en la necesidad de ir redefiniendo ciertos conceptos educativos, entre los cuales se encuentra la internacionalización. El aspecto internacional no es un concepto nuevo, sin embargo, retoma su fuerza en los últimos tiempos, puesto que las exigencias del mundo globalizado no son las mismas.

Actualmente, la internacionalización con base en los tres documentos analizados en este trabajo ha sido redefinida: la internacionalización como proceso estratégico, y no como una finalidad, para alcanzar un nivel educativo de calidad que trascienda en las diferentes instituciones de educación y, sobre todo, en los conocimientos y prácticas de los estudiantes para crear innovaciones que ayuden y respondan a las di-

ferentes necesidades de una sociedad global en sus diversos contextos.

De hecho, la ANUIES en *Inclusión con responsabilidad...* enfatiza que existe un nuevo enfoque de la internacionalización, el cual se exige para un futuro inmediato, comprendiendo el desarrollo de estrategias para programas más eficientes, tomando en consideración los intereses de colaboración y cooperación académica y de desarrollo del conocimiento científico.

El tema de la evaluación es otro componente de la internacionalización que conlleva a mantener una calidad educativa. La ANUIES enfatiza la acreditación internacional de los programas educativos de las IES de México mediante el establecimiento de redes con América Latina, Estados Unidos y la Unión Europea, principalmente, esto para estimular la movilidad de estudiantes y profesionales, así como para alcanzar estándares de calidad académica de nivel internacional. Como lo indica también la UNESCO (2010), la garantía de calidad es una función esencial en la enseñanza superior contemporánea y debe contar con la participación de todos los interesados. Es una tarea que exige tanto de la implantación de sistemas para garantizar la calidad como de pautas de evaluación, así como del fomento de una cultura de la calidad en los establecimientos.

Actualmente, la ANUIES (2015) ya posee su visión para el 2030, donde reitera contribuir al mejoramiento continuo de las instituciones asociadas en los ámbitos de la docencia, la investigación, la innovación tecnológica, la vinculación, la difusión de la ciencia y la cultura, así como de la gestión, fomentando la integración e internacionalización del sistema de educación superior en un documento que proyecta perspectivas.

A manera de conclusión

A pesar de los grandes desafíos que presenta el proceso de internacionalización, las IES, pareciera ser, han demostrado un aceptable cambio para entrar en la di-

námica de un mundo globalizado, donde se impone la apertura hacia otros horizontes y saberes. La calidad educativa debe considerarse como un aspecto intrínseco que las IES deben poseer para entrar a la internacionalización, así como para alcanzar en un periodo mediano una presencia internacional.

Hoy en día, la educación superior deberá afinar los instrumentos que permitan analizar y poner en práctica estrategias y acciones frente a los nuevos escenarios que trae consigo la globalización y, por ende, el proceso de internacionalización, con el fin de considerar los programas educativos, adelantándose a las nuevas competencias que se requieren actualmente.

Las instituciones educativas deben considerar a la internacionalización como un concepto formador de ciudadanos capaces de enfrentarse a diferentes contextos sociales de ámbito local e internacional, por lo que se requiere una internacionalización con una perspectiva humanista, donde los ciudadanos retomen valores civiles y consciencia de la diversidad cultural que existe en cada rincón del mundo. Como lo indica Tünnermann (2000), las misiones principales de las instituciones son la educación y la formación de ciudadanos conscientes y responsables, es decir, ciudadanos para el siglo XXI, críticos, participativos y solidarios.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES. Recuperado de <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>
- (2006). *Consolidación y avance de la Educación Superior en México. Temas cruciales de la agenda*. México: ANUIES. Recuperado de <http://forociencia.uco.mx/pdf/consolidacion.pdf>
- (2012). *Inclusión con responsabilidad. Una nueva generación de políticas de educación superior*. México: ANUIES. Recuperado de <http://>

- www.anuies.mx/gestor/data/personal/anui05/doc/4-2_Diciembre_2012-Inclusion_con_responsabilidad_social-Documento_extenso.pdf
- (2015). *Presente y Futuro de la ANUIES. Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030*. Recuperado de <http://www.anuiesrco.org.mx/images/sesionordinaria022015/8-plan-desarrollo-sesion-ordinaria-02-2015-anuies-rco.pdf>
- Beelen, J. (2011). La internacionalización en casa en una perspectiva global: un estudio crítico del Informe del 3^{er} Estudio Global de la AIU. Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 85-100. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-beelen/v8n2-beelen>
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe. A Historical, Comparative and Conceptual Analysis* [versión digital en formato PDF]. Westport: Greenwood. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=-jesM9I2cSUC&prints=ec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- (mayo, 2016). Comprehensive internationalization, the why, what, how and outcomes [ponencia presentada]. Seminario llevado a cabo en el *Encuentro de Cooperación Académica Internacional*. Cancún, Quintana Roo.
- Gacel, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 29(115), 1-12. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/despliega/?Id=115>
- (2005). 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>
- Gobierno de la República (2013). *Plan de Desarrollo Nacional*. Recuperado de http://www.sev.gob.mx/educacion-tecnologica/files/2013/05/PND_2013_2018.pdf
- Matross, R., y Rumbley, L. E. (2016). Políticas nacionales para la internacionalización. ¿Funcionan? *International Higher Education*, (85), 11-13. Recuperado de https://issuu.com/ceppechile/docs/higher_85
- UNESCO (1998). *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur : L'enseignement supérieur au XXI^{ème} siècle*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/fra.htm>
- (2010). *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009: La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277f.pdf>
- Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 11(1-2), 181-196. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/364-1282-1-PB.pdf>
- (2010). La Universidad en el Contexto de la Internacionalización y la Multiculturalidad [trabajo presentado en el *Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad* en la Universidad de Guadalajara, México. Resumen]. Recuperado de <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Framesetmemorias.htm>
- y Chau, M. (2003). *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento. Cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>
- Universidad de Guadalajara (mayo 2016). *Trabajo UdeG en modelo de internacionalización integral*. Recuperado de <http://www.udg.mx/es/noticia/trabaja-udeg-en-modelo-de-internacionalizacion-integral>

Propuesta metodológica para mejorar el nivel de internacionalización de un programa de licenciatura en contaduría pública

Methodological proposal to improve the level of internationalization of a degree program in public accounting

MARTÍN P. PANTOJA AGUILAR¹

Resumen

Este artículo presenta una propuesta metodológica para sentar las bases de la reflexión y análisis para mejorar el nivel de internacionalización de un programa de licenciatura en el área de la contaduría pública. A manera de estudio de caso, se enlistan los elementos institucionales y los propios del programa educativo, haciendo énfasis en el nivel de internacionalización de ambos elementos. La propuesta incluye realizar una serie de preguntas reflexivas que generen ideas o expectativas del nivel de internacionalización deseado. Finalmente, se enlista como información complementaria la serie de indicadores de internacionalización de la institución y del programa educativo, y así mismo se detalla el marco normativo que permite, o no, el desarrollo de la dimensión internacional en el programa educativo. Aunque el estudio de caso fue aplicado a un programa educativo específico, se reconoce que la metodología propuesta puede seguirse en cualquier programa educativo tomando en cuenta el contexto particular de la institución y del programa que se trate.

Palabras clave: currícula, internacionalización, programa educativo, licenciatura, contabilidad.

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

Abstract

This article proposes a methodology to lay the groundwork for reflection and analysis to generate improvement in the level of internationalization of a degree program in public accountant. As a case study, institutional and educational program's main elements are listed, but emphasizing the level of internationalization of both elements. The proposal includes performing a series of reflective questions that generate ideas or expectations about the level of internationalization desired. Finally, important complementary information is described in a list of internationalization indicators at both, institutional and educational program level. It also includes description of the regulatory framework that allows, or not, the development of the international dimension in the educational program. Although the case study was applied to a specific educational program, it is recognized that the proposed methodology can be followed in any educational program. Therefore, the particular context of the institution and the program concerned must be taken into consideration.

Keywords: Curricula, internationalization, educational program, accounting.

Introducción

El presente caso se plantea en una institución pública de educación superior (IPES) del ámbito estatal, y de manera específica sobre uno de sus programas educativos: el programa de Licenciatura en Contador Público impartido por la Universidad de Guanajuato (en adelante "la IPES"). La institución cuenta con una larga tradición universitaria y de cooperación en actividades internacionales. Ha sido líder en su país en el establecimiento de una estrategia de internacionalización, así como la correspondiente infraestructura de apoyo a la actividad internacional.

Sin embargo, el establecimiento de la estrategia de internacionalización requiere que esta institución sea evaluada, y como una parte de dicha evaluación se

ha decidido examinar uno de sus programas académicos, el de Licenciatura en Contador Público. Existen diversas actividades internacionales que el programa educativo ha llevado a cabo a lo largo de muchos años, y estas requieren ser evaluadas en el marco de la estrategia institucional y del concepto de internacionalización que la propia institución se ha otorgado.

El objetivo de la presente propuesta es generar una metodología que sirva de base para la reflexión y el diseño de estrategias y actividades que lleven a mejorar el nivel de internacionalización de un programa educativo, en este caso, el programa de Licenciatura en Contador Público. A partir de la aplicación de la metodología propuesta, los responsables académicos de programas educativos pueden generar su propio plan de acción. La presente propuesta, a manera de estudio de caso, representa la base para la reflexión que cada responsable debe realizar sobre el nivel de internacionalización del programa educativo, para con base en ello elaborar una propuesta de mejora del nivel de internacionalización del programa.

En la descripción del caso se detallada información sobre de las generalidades de la institución, sobre su dimensión internacional, la relación de su estrategia institucional y la dimensión internacional, en este caso, sobre las generalidades del programa de Licenciatura en Contador Público y su correspondiente dimensión internacional. Para ello, se propone una serie de preguntas de reflexión que puedan generar el fundamento para establecer estrategias y acciones que coadyuven a la mejora de la estrategia de internacionalización del programa y, por consiguiente, de su nivel de internacionalización.

Al final del caso, se proporciona una serie de elementos complementarios que incluyen los datos institucionales de internacionalización, los datos sobre el nivel de internacionalización del programa, la normativa institucional de apoyo a la internacionalización y las formas de internacionalización que la IPES ha declarado en su programa de colaboración, intercambio académico e internacionalización.

Con dicha información, el presente estudio de caso deja las bases para que el lector interesado pueda desarrollar su propia propuesta para la mejora del nivel de internacionalización de su respectivo programa educativo. En este caso, servirá de base para elaborar una propuesta de mejora del nivel de internacionalización del programa de Licenciatura en Contador Público, a partir de lo ya construido en los años pasados.

Descripción del caso

Generalidades de la institución

La IPES seleccionada es una institución con una rica historia de tradición y liderazgo en el ámbito de la educación superior en México. La institución provee servicios educativos a través de sus distintas sedes a todo el estado en que se encuentra ubicada. La institución es autónoma y se rige por su propia normativa en el marco de la Ley Orgánica Universitaria aprobada por el respectivo Congreso del Estado de su entidad. Debido a su tradición e historia de beneficio a la sociedad y su enfoque humanista, la institución tiene una visión centrada en la verdad y la libertad del ser humano.

Es una institución que busca la movilidad social como un medio del bienestar general y la justicia social. Su visión ha establecido un reto muy importante para la generación universitaria actual y las futuras: mediante ella, busca posicionarse entre las mejores universidades del mundo, estableciendo que "en el año 2020, la institución es [será] reconocida por la comunidad académica internacional como una de las 100 mejores instituciones en el mundo [...]" (PLADI, 2014, p.129). Por ello, las acciones que la institución emprenda en el futuro deberán estar encaminadas a lograr el reconocimiento internacional a través de la acreditación de la calidad de sus actividades académicas.

Los valores que cultiva la institución son: verdad, libertad, respeto, responsabilidad y justicia. La IPES cultiva una oferta variada de programas educativos, representada en ciento treinta y dos programas educativos que abarcan los niveles medio superior, licenciatura, maestría y doctorado.

La institución ha sido reconocida en varias ocasiones por el porcentaje de alumnos que cursan programas de excelencia académica en la licenciatura, y por su número de programas registrados en el padrón de excelencia del CONACYT.

La dimensión internacional de la institución

En su aspecto internacional, la institución cuenta con una importante tradición de colaboración con diversas instituciones extranjeras, tanto en la docencia como en la investigación y la extensión. Su convenio de colaboración más antiguo está cercano a cumplir cincuenta años de actividad de cooperación académica, en su caso con una institución de educación de los Estados Unidos de América. Este fue su primer proyecto de colaboración internacional de manera formal, aunque su actividad de investigación tenía ya muchos años de colaboración con investigadores, de Europa principalmente.

La institución ha colaborado con instituciones extranjeras en casi todos los continentes. Cuenta con más de doscientos cincuenta convenios de colaboración con instituciones de diversos países y con una gran diversidad de actividades de colaboración. Existe una infraestructura bien cimentada de apoyo a las actividades de internacionalización de sus funciones sustantivas al contar con una oficina internacional que coordina las actividades de todos sus campus y divisiones.

Sin embargo, el concepto de internacionalización de la educación superior estuvo cimentado por muchos años en la idea de la movilidad estudiantil y las estancias cortas de profesores en el extranjero, preponderantemente. Lo anterior lo confirma Knight (2014) al afirmar que la dimensión internacional de la educación superior fue activa en los años pasados al concentrarse en la cooperación académica entre universidades y en la movilidad de estudiantes. A ello complementa De Wit (2014), mencionando que en las pasadas dos décadas la dimensión internacional de la educación superior ha tomado nuevas

formas y ha cambiado en su concepto, debido en parte al desarrollo de la economía del conocimiento y el importante papel que juegan la educación y la investigación en este contexto.

Por ello, la IPES, al igual que las demás instituciones del país e incluso del mundo, elaboró un plan integral para contar con una estrategia de internacionalización que abarcara todas las dimensiones de la educación internacional. El concepto de estrategia de internacionalización surgió con un modelo inicial y fue cambiando con el tiempo, según comentaba ya Gacel al asegurar que “los motivos para la internacionalización a nivel de un individuo, de una institución o de una nación son complejos y evolucionan con el tiempo, además de cambiar y adaptarse a las necesidades y tendencias del momento histórico” (Gacel, 2010, p.123).

Por ello, es importante resaltar que es necesario conceptualizar la estrategia de internacionalización en las [universidades] más allá del simple establecimiento de oficinas internacionales, de programas de intercambio limitados o de proyectos y acciones aisladas que, si bien aportan valor a la estrategia institucional, no potencializan su impacto en la calidad académica de las funciones sustantivas (Pantoja, 2014, p.84).

El plan institucional de internacionalización de la IPES fue establecido de manera formal contando con la aprobación de sus órganos colegiados y fue puesto en marcha en el año 2000. Muchas de las iniciativas del plan han sido implementadas y los resultados, en muchos de los casos, son satisfactorios. El plan establecido en el año 2000 incluía aspectos de la internacionalización de la educación superior relacionados con los estudiantes, los profesores, los programas educativos, la investigación y la extensión de los servicios. Planteaba por primera vez estrategias y metas concretas a lograr por la comunidad. Extendía ya el concepto de internacionalización más allá de la movilidad de estudiantes, e incluso de profesores.

El concepto de *internacionalización en casa* ya estaba presente en las estrategias planteadas y los programas establecidos, concepto en el que Crowther, *et al.* (citado por Mayoral y Álvarez, 2014) manifestaban se tenía un objetivo primordial “de posibilitar que los estudiantes logren formarse con habilidades y conocimientos interculturales e internacionales sin necesidad de salir de su ciudad en una estadía de estudios en el extranjero” (parte II. 2.).

Algunos de los resultados del plan puesto en marcha muestran avances en el crecimiento de la movilidad de los estudiantes a otros continentes fuera del americano, la existencia de programas de doble titulación con instituciones americanas y europeas, el crecimiento de convenios activos y de cooperación con más países y el intercambio de la extensión cultural con la cooperación de grupos culturales con varias partes del mundo.

La estrategia institucional y la dimensión internacional

Hoy en día, la IPES ha seguido tomando conciencia de la importancia de llevar hasta el núcleo de los programas educativos y académicos el concepto integral de internacionalización. Su Plan Institucional de Desarrollo (PLADI) 2010-2020 manifiesta ya como una estrategia integral la internacionalización mediante el establecimiento de metas dirigidas a la consolidación de la institución como una universidad de clase mundial. Para ello, ha establecido atributos a lograr en los siguientes aspectos:

- Lograr indicadores de desempeño equiparables a las instituciones de clase mundial.
- Participación en redes y alianzas de colaboración internacionales.
- Reconocimiento internacional de la institución por su formación e innovación científica.
- Presencia de profesores visitantes en los programas educativos.
- Flexibilidad en los planes de estudio integrando una dimensión intercultural e internacional.

- Competencia de un segundo idioma en los programas educativos.
- Producción de su planta de profesores reconocida a nivel internacional.

Los aspectos mencionados en los atributos son reflejados en objetivos y metas muy puntuales. El plan de desarrollo vigente inició su operación en el año 2010, y a la fecha se reconocen significativos avances en sus objetivos y metas. Sin embargo, cuando se hace referencia específicamente a los programas educativos, los resultados no son tan alentadores. Aunque el modelo educativo de la IPES establece los mecanismos para lograr su actualización y es totalmente compatible con los aspectos de internacionalización mencionados en los atributos, no se cuenta con una estrategia efectiva de instrumentación y operación del modelo educativo que garantice no sólo la inclusión de los aspectos internacionales de los atributos, sino, más importante aún, la actualización efectiva de los programas educativos y la participación activa del profesorado.

Generalidades del programa de Licenciatura en Contador Público

El mapa curricular de la Licenciatura en Contador Público en la Universidad de Guanajuato comprende una serie de cursos que en total suman trescientos cuarenta y dos créditos de materias obligatorias y dieciocho de materias optativas, esto es, trescientos sesenta créditos en total. El programa de dicha licenciatura ha contado desde sus inicios con el reconocimiento profesional y social en sus egresados. La formación es principalmente profesional y cubre las principales áreas de la profesión contable. No cuenta con una inserción de prácticas profesionales, pero sí con el requisito de servicio social profesional.

El programa educativo de Licenciatura en Contador Público es uno de los programas que más prestigio académico ha aportado a la institución desde su creación, hace más de cincuenta años, y des-

de entonces ha tenido actualizaciones del mismo en los años 1982, 1991 y 1999. Posteriormente, en julio 2013, se realizó una actualización parcial del programa de estudios, concretamente de su mapa curricular. Esta actualización fue conducida para eliminar prerequisites de diversas asignaturas debido al alto grado de inflexibilidad del plan de estudios, pero se lograron reducir muy pocos prerequisites con esta medida. En el año 2014, se aprobó una nueva actualización al programa, pero que desafortunadamente no goza de la aceptación de la comunidad de profesores que participan en él. Por ello, se percibe en la comunidad de profesores la necesidad urgente de llevar a cabo un proceso formal y detallado de actualización curricular de este programa.

El programa de la Licenciatura en Contador Público ha sido reconocido por su excelencia desde su creación. Incluso, ha obtenido la aprobación del organismo acreditador denominado Consejo de Acreditación en la Enseñanza de la Contaduría y Administración (CACECA), y el reconocimiento del nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Sin embargo, como el programa no ha sido actualizado debidamente puede, con el paso del tiempo, sufrir detrimento en su desempeño de calidad.

La dimensión internacional del programa

En el nuevo modelo educativo aprobado en 2011 por la IPES se puede observar un claro enfoque al desarrollo de las competencias de los alumnos, y dentro de dicho modelo educativo se generaron modelos académicos (modelos curriculares) para cada uno de sus niveles educativos: nivel medio superior, licenciatura y posgrado. El modelo educativo incluye de manera integral una dimensión internacional de los programas. Con ello, la necesidad de actualización del programa educativo de la Licenciatura en Contador Público se vuelve más apremiante ante la necesidad de incorporar el nuevo modelo educativo y el modelo académico correspondiente en el currículo mediante

la atención de las necesidades actuales del entorno de la profesión a nivel internacional y multicultural.

El programa cuenta con convenios de doble titulación con universidades de Francia y Alemania, y se ha distinguido por su impacto en la colocación de egresados en puestos públicos y privados de alto nivel gerencial en México y en otros países. Los intercambios semestrales internacionales para revalidación de créditos son medianamente comunes y existe una cultura de apoyo a la movilidad estudiantil en la división a la que pertenece el programa.

Aunque no son comunes, existen algunas iniciativas para apoyar la movilidad de los profesores para estancias cortas en instituciones extranjeras, aunque el presupuesto de apoyo a actividades internacionales es limitado y depende de la negociación anual de los programas operativos de la división a la que pertenece el programa.

Existe en la división un programa de lenguas que incluye la enseñanza del inglés, francés, japonés y alemán, entre otros. Sin embargo, se reconoce que el nivel de dominio de idiomas por parte de los estudiantes, concretamente el inglés, es todavía limitado. El programa recibe cotidianamente estudiantes de otros países en intercambio, pero generalmente se registran en materias del área general (tronco común) que comparte la división con varios programas educativos. En el caso de los profesores, son pocos los que tienen un nivel suficiente de idioma inglés y, por lo tanto, hay poca participación en estancias, congresos o programas en el extranjero.

El contenido de las materias que forman el programa de Contador Público, por su naturaleza, puede entenderse como de enfoque internacional, pero se reconoce que en realidad la implementación del currículo requiere mejorar su dimensión internacional tanto en contenido, pedagogía, materiales, técnicas y herramientas. Es necesario llevar a la práctica las disposiciones institucionales y las propias del programa que establecen el lograr una currícula internacional con profesores internacionales y alumnos formados con un perfil internacional.

Preguntas reflexivas

Dadas las diversas situaciones establecidas en la presentación del caso, se generaron las siguientes preguntas reflexivas que sirvieron de base para elaborar la propuesta de mejora del nivel de internacionalización del programa de la Licenciatura en Contador Público:

- ¿Cuál es el nivel de internacionalización que se percibe sobre el programa de Contador Público?
- ¿Cómo se refleja la estrategia institucional de internacionalización en el currículo del programa?
- ¿Considera que han sido efectivamente puestas en marcha y operado en el programa educativo las estrategias institucionales?
- En su opinión, ¿cuál ha sido la calidad de las actuales prácticas de internacionalización del programa?
- ¿Por qué considera que, a pesar de contar con un corazón ideológico institucional que incluye la incorporación de la dimensión internacional en los programas de la institución, en la práctica el programa de Contador Público cuenta con el nivel actual de internacionalización?
- ¿Considera que el plan de estudios puede ser realmente internacional si el programa educativo no cuenta con una estrategia específica para lograr el perfil internacional de los alumnos y profesores?
- ¿Cómo concibe la visión integral de la internacionalización de la educación superior?
- ¿Cuáles considera que deben ser las nuevas estrategias de internacionalización del programa orientadas a los alumnos, a los profesores y a la currícula?

Elementos complementarios

A continuación se generaron una serie de elementos de información complementaria que se consideran relevantes para el proceso de reflexión y elaboración de una propuesta de mejora del nivel de internacionalización del programa de estudio:

Datos institucionales de internacionalización

De acuerdo con el informe de actividades 2013-2014 de la IPES:

- En el año, participaron trescientos seis estudiantes en estancias académicas nacionales e internacionales de diversa índole.
- Del total de estancias, doscientos ocho alumnos fueron al extranjero y veintiséis alumnos a instituciones del país.
- Del total de estancias, ciento sesenta y dos fueron realizadas por alumnos para obtener el reconocimiento de créditos.
- Del total de estancias para obtención de créditos, ciento treinta y seis fueron realizadas en instituciones extranjeras y veintiséis en instituciones nacionales.
- Se reportan diversos foros y congresos de corte internacional en las diversas áreas del conocimiento.
- La institución cuenta con trescientos sesenta y cuatro convenios internacionales de cooperación con instituciones de educación superior del extranjero.
- Los convenios abarcan instituciones ubicadas en las zonas de Norteamérica, América Latina, Europa y Asia.
- Adicionalmente, en el año, treinta y seis estudiantes de la institución participaron en estancias de investigación en el extranjero.
- La institución recibió en el año a ciento cuarenta y un estudiantes provenientes de diversas instituciones extranjeras.
- Los estudiantes visitantes del extranjero provienen de países situados en Norteamérica, Latinoamérica, Europa, Asia y África.
- Del total de estudiantes recibidos del extranjero, sesenta realizan estudios en la institución con el objetivo de obtener un grado académico.
- La institución tiene más de ochocientos profesores de tiempo completo y más de 2 200 profesores de tiempo parcial.
- Solamente ciento quince profesores de la ins-

titución participaron durante el año en algún tipo de actividad académica de estancia corta o mediana en el extranjero.

- En el año se recibieron noventa y un profesores de diferentes instituciones extranjeras para realizar actividades académicas en la institución.

Datos sobre el nivel de internacionalización del programa educativo

El programa educativo de la Licenciatura en Contador Público ha mantenido diversas actividades sobre la internacionalización, entre las que destacan:

- El programa educativo tiene un requisito mínimo de dominio del idioma inglés a través de examen TOEFL, con 480 puntos como necesarios para la admisión de nuevos alumnos.
- El programa educativo cuenta con convenios de doble titulación con una institución educativa de Alemania y una de Francia.
- El número de alumnos del programa educativo que participa en los programas de intercambio para reconocimiento de créditos es reducido (aproximadamente quince alumnos por año).
- El programa educativo cuenta con el apoyo del área de idiomas de la división para preparar alumnos en idioma para estancias académicas en el extranjero.
- El programa educativo cuenta con un programa de cooperación para la investigación y la docencia con una institución japonesa, programa que es coordinado por un profesor de tiempo completo.
- Las publicaciones internacionales de los profesores que participan en el programa son reducidas.
- Hay una minoría de profesores de tiempo completo y tiempo parcial que dominan el idioma inglés.
- Son pocos los profesores del programa educativo que participan en estancias o eventos en el extranjero presentando en otro idioma.
- Los contenidos de las materias del programa educativo no han sido actualizados para agregar una verdadera dimensión internacional.

- El programa educativo no tiene aún alianzas de cooperación con empresas globales.
- Son muy pocos los eventos internacionales organizados por el programa educativo.

Normativa institucional de apoyo a la internacionalización²

A continuación se presenta la normatividad de la institución que se relaciona directamente con el tema de internacionalización y que constituye una muestra de la importancia que la comunidad de la IPES le otorgó al mismo.

La siguiente fracción del artículo 6 de su Ley Orgánica establece la obligación de reconocer los créditos de alumnos que estudien en otras instituciones:

ARTÍCULO 6.- *Corresponde a la Universidad: V. Reconocer validez a estudios de nivel medio superior y superior, acreditados en otras instituciones académicas nacionales o del extranjero.*

En su Estatuto Académico, en el artículo 13, la IPES establece un tipo especial de alumno denominado "de intercambio". Este es el mecanismo legal por el que se reconocen créditos a alumnos procedentes de instituciones extranjeras:

ARTÍCULO 13.- *Los alumnos, según corresponda, obtendrán la categoría de: ordinarios, de cursos libres y de extensión.*

I. Serán alumnos ordinarios, los que se inscriban con la finalidad de adquirir un grado o un reconocimiento. Los alumnos ordinarios podrán ser numerarios, condicionales o de intercambio.

II. Serán alumnos de intercambio los que, con aprobación del Director de División o de la Escuela del Nivel Medio Superior correspondiente, realicen estudios en alguna institución de educación superior distinta a la Universidad [...] o en ésta, en virtud del convenio correspondiente;

El mismo ordenamiento, en sus artículos 15, 16 y 18, reconoce la movilidad de manera formal, fomenta la flexibilidad curricular, reconoce la figura de los estudiantes extranjeros y la revalidación de sus estudios; establece la factibilidad de los programas conjuntos y fomenta la movilidad de profesores y alumnos:

ARTÍCULO 15.- *La Universidad contará con esquemas de movilidad y corresponsabilidad con instituciones análogas, a fin de que la educación, aprovechamiento y formación integral de los alumnos se realice de manera complementaria, mediante la flexibilidad de la oferta curricular del sistema de educación media superior y superior.*

ARTÍCULO 16.- *Los extranjeros que soliciten cursar estudios en la Institución deberán demostrar un dominio suficiente del idioma español, satisfacer los requisitos establecidos en el programa o actividad académica al que pretenda inscribirse, obteniendo en su caso la revalidación de los estudios precedentes, y cumplir las disposiciones legales aplicables a su estancia en el país.*

ARTÍCULO 18.- *En un espíritu de comunidad universitaria, las Divisiones, los Departamentos y las Escuelas de Nivel Medio Superior, previo acuerdo de los respectivos Órganos Colegiados de Gobierno, podrán organizarse en diversas modalidades para atender las funciones sustantivas; desarrollar programas académicos conjuntamente y promover la movilidad de profesores y alumnos y la interdisciplinariedad, al interior y al exterior de la Universidad.*

² Los documentos relativos a la normativa se incluyen en la lista de referencias al final del presente trabajo, organizadas según su respectivo título.

Formas de internacionalización declaradas por la institución

La IPES ha declarado en su *Programa de Colaboración, Intercambio Académico e Internacionalización* que ha adoptado como formas de internacionalización las tres propuestas elaboradas por Knight (2009), listadas a continuación:

Programas educativos

Se refiere a todos los aspectos que contribuyen a la internacionalización del currículo que coadyuvan a la adquisición de herramientas competitivas en el mundo actual. Por ejemplo: programas de movilidad estudiantil, flexibilidad curricular y administrativa, adquisición de habilidades de comunicación en otros idiomas, prácticas profesionales en el extranjero, capacitación intercultural, impartición de cursos y conferencias en otros idiomas, cátedras con enfoque internacional, y ofrecer conjuntamente programas educativos con otras instituciones que además de resultar atractivos permitan la realización de una carrera profesional debidamente avalada por la comunidad internacional. Asimismo, efectuar estudios comparativos, utilizar bibliografía en otros idiomas y emplear las tecnologías de la información y comunicación para apoyar el proceso de aprendizaje, por mencionar algunos recursos.

Investigación y colaboración académica

En este rubro se prevé fortalecer las redes de profesores para estudiar problemas específicos, desarrollar proyectos de investigación conjunta sobre problemas regionales e internacionales, publicar artículos y textos, convenios internacionales de investigación, organizar seminarios, congresos, simposios, conferencias, y realizar diversas acciones de alcance académico internacional de forma presencial o virtual.

Actividades de extensión dentro y fuera de nuestras fronteras

Comprende la organización de programas de colaboración conjunta por medio del servicio social univer-

sitario y profesional, con impacto en problemáticas de y con la comunidad, cursos, talleres y seminarios, etc., así como la difusión cultural dentro y fuera de la institución.

Conclusión

La presente propuesta metodológica representa una opción para generar las bases de reflexión y diseño de un plan de acción para mejorar del nivel de internacionalización de un programa de Licenciatura en Contador Público. Es importante identificar de manera inicial los indicadores generales, y de manera específica los de internacionalización, tanto de la institución como del programa educativo que se trate. A partir de dicha base, se deben establecer preguntas de reflexión que permitan identificar las áreas de oportunidad para el establecimiento de una estrategia personalizada para el programa educativo. El diseño de dicha estrategia debe ser enmarcado en la normativa existente para que sus acciones sean delimitadas de forma realista, pero innovadora.

El presente estudio es una propuesta metodológica que proporciona las bases de la reflexión y análisis de la estrategia de internacionalización de un programa académico como estudio de caso, pero que puede ser fácilmente aplicable a cualquier programa educativo. Solamente es necesario adaptar la metodología al contexto específico del programa educativo de que se trate. Una buena estrategia de internacionalización de un programa educativo deberá enmarcarse en una normativa que considere la dimensión internacional en todos sus elementos participantes, no solamente en el elemento de docencia, sino más aún en las labores de investigación y extensión que impactan en el desarrollo de un plan de estudios que se precie de ser internacional.

Referencias

De Wit, H. (2014). The Different Faces and Phases of Internationalization of Higher Education. En,

- The Forefront of International Higher Education* (pp.89-99). Países Bajos: Springer.
- Gacel, J. (2010). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación Superior y Sociedad*, 11(1), 121-142.
- Knight, J. (2014). Is Internationalisation of Higher Education Having an Identity Crisis? En, *The Forefront of International Higher Education* (pp.75-87). Países Bajos: Springer.
- Mayoral, L., y Alvarez, S. (2014). *La internacionalización de la educación superior como estrategia emergente en el ámbito universitario argentino*. Recuperado de <http://www.cyta.com.ar/ta1302/v13n2a2.htm>
- Pantoja, M. (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.
- Universidad de Guanajuato (2000). *Plan Institucional de Internacionalización de la Universidad de Guanajuato (PLANIUG) 2000-2003*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- (2008). *Ley Orgánica de la Universidad de Guanajuato. Normatividad Vigente*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- (2010). *PLADI 2010-2020. Plan de Desarrollo Institucional*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- (2014). *Informe anual de actividades 2013-2014*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- (2014). *I Informe anual. Campus Guanajuato*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- (2014). *Programa de colaboración, intercambio académico e internacionalización* [documento de trabajo]. Recuperado de <http://www.ugto.mx/internacional/images/dca/bienvenidos/progv4.pdf>
- (2014). *Reseña histórica de la Universidad de Guanajuato. Guía institucional*. Recuperado de <http://www.ugto.mx/conoce-la-ug/resena-historica>

Cooperación académica y movilidad estudiantil entre Colombia y España

Academic cooperation and student mobility between Colombia and Spain

ADRIANA PEREZ-ENCINAS¹

Resumen

Son muchas las iniciativas que llevan a diferentes países a implementar nuevas estrategias y poner en marcha proyectos que fomenten la cooperación más allá de sus fronteras. De este modo, no sólo se verá reforzada la situación y capacidad de actuación académica entre instituciones nacionales e internacionales, sino también las relaciones políticas y económicas con estas. Bajo este contexto, este artículo reflexiona sobre la cooperación y movilidad estudiantil entre dos países, Colombia y España, muy relacionados desde antaño. A través de un estudio del caso de estos dos países, se revisa la literatura existente y se comparan ambos casos para extraer conclusiones sobre cooperación y movilidad.

Palabras clave: cooperación, movilidad, internacionalización, Colombia, España.

¹ Profesora ayudante, Universidad Autónoma de Madrid, España. Email: adriana.perez.encinas@uam.es

Abstract

There are many initiatives that help in the implementation of new strategies in different countries. Moreover, those initiatives launch projects that promote cooperation beyond borders. In this way, the academic situation and capacity action of a country not only will be reinforced between national and international institutions, but also the politic and economic relations. Under this framework, this paper reflects about cooperation and student mobility between two countries, Colombia and Spain, with strong ties since time ago. This study reviews existing literature of both countries and compare both cases to extract conclusions about cooperation and mobility.

Keywords: Cooperation, mobility, internationalization, Colombia, Spain.

Introducción

Tal como señala el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (Delors, Amagi, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham, y Stavenhagen, 1997): "la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social" (p.7). La educación constituye una de las armas más poderosas de que se disponen para forjar el futuro de los jóvenes, a lo que debería añadirse que en ese progreso se incluye la visión internacional y multicultural, en donde la educación tampoco entienda de razas y culturas diferentes y todo ser humano se pueda mover por el mundo como un individuo formado en una diversidad internacional.

En el presente artículo se plantea el tema de la internacionalización de las instituciones de educación y la cooperación internacional entre Colombia y España a través de movilidades estudiantiles y cooperación académica.

En los últimos años, han surgido diferentes definiciones del significado de la internacionalización de la educación superior. Incluso, se ha llegado a plantear el fin de la internacionalización. Sin em-

bargo, hoy en día se vive en un escenario muy diferente: la internacionalización de la educación superior ha llegado para quedarse y para asentar unas bases de un nuevo tipo de modelo universitario que afecta no sólo a los expedientes académicos de los alumnos, sino también a la selección y adopción de estrategias y políticas universitarias.

Será gracias al estudio del caso de dos países con fuertes lazos históricos que se podrán estudiar y comparar dos realidades universitarias que evolucionan y cambian en el tiempo y que son ejemplo de cooperación internacional y movilidad estudiantil.

Marco teórico: la relación entre España y América Latina

Atendiendo a los vínculos históricos y culturales que unen a España y América Latina se podría explicar la razón del elevado número de estudiantes internacionales procedentes de Estados latinoamericanos que acoge España y también que van de España a estudiar a Latinoamérica. En los últimos años, se ha incrementado el número de estudiantes que vienen a estudiar a España, lo que se debe al importante papel que han jugado las becas y programas de ayuda del Instituto de Cooperación Iberoamericana y la Fundación Carolina, entre otros programas.

Se cree que es necesario "exportar" el modelo del programa Erasmus y el Plan Bolonia a todos los países de la comunidad latinoamericana. De este modo, se lograría la homologación del sistema universitario de los países de habla hispana, fomentando la movilidad estudiantil y la del profesorado, que al día de hoy no es muy significativa. Según Julio Crespo (2011), ya en 2007 se habrían comenzado a dar pasos muy importantes para el lanzamiento de un programa tipo Erasmus, aunque iberoamericano, especialmente a nivel privado, con el lanzamiento de las becas "Universia", del Banco Santander, que buscan promover la movilidad de profesores y estudiantes en esta región. Desde 2007 esta entidad ha concedido 3 000 becas para este fin.

Otra fórmula para lograrlo sería abrir campus de universidades españolas en países de Iberoamérica, de la misma manera que lo hacen las universidades norteamericanas y británicas en muchos países. Por último, sería fundamental aumentar el intercambio de profesores de universidades de España e Iberoamérica. Con respecto a este tema, y bajo el marco de los programas de la Comisión Europea Erasmus+ y Erasmus Mundus, se promueve el apoyo a la cooperación entre la Unión Europea y Latinoamérica en el área de educación superior.

De acuerdo con la información reflejada en la página oficial de la Comisión Europea y del programa Erasmus Mundus, se muestran a continuación algunos datos que avalan dichas cooperaciones: dentro del programa Erasmus Mundus (Acción 2) se han creado cincuenta asociaciones con quinientos treinta y nueve participantes de doscientas veinte instituciones de educación superior latinoamericanas, además de los 6 650 estudiantes y profesores que han formado parte de programas de movilidad académica: 21% en *masters*, 23% en doctorados y 6% en post-doctorados, representando el 50% del total de movilidades, sumado esto a un 39% de estudiantes de grado o licenciatura (Comisión Europea, 2007). Por otro lado, el programa *Capacity Building* espera lograr un éxito de cien proyectos en el periodo de 2014-2020.

En esta línea, la comunidad hispana tiene varios aspectos a su favor. Por un lado, una serie de programas de cooperación de los que puede disfrutar dentro del programa Erasmus+ y Erasmus Mundus, y por otro lado, y en este caso con España, el idioma: la movilidad sería mucho más fácil de tramitar y de organizar, ya que el idioma de comunicación es el mismo, por no hablar de las tradiciones y costumbres, a las que probablemente los estudiantes de ambos países se adaptarían de una forma ordenada y comprensiva. Colombia y España tienen un atractivo común: el español como lengua que crece y se expande por todo el mundo. Cada vez son más los hispanos parlantes y más los que muestran interés por aprenderlo.

Acciones comunes entre los Estados de América Latina y Europa

En el presente apartado, se quiere resaltar la importancia de las relaciones internacionales en términos de programas de movilidad y de enriquecimiento cultural entre los países de América Latina y Europa. En este apartado se tratarán entonces las relaciones entre ambos continentes, así como se mencionarán aquellas fundaciones o instituciones que apoyan firmemente la movilidad entre Colombia y España.

El intercambio de estudiantes y de profesores se ha llevado a cabo en ambos continentes desde hace muchos años, pero es desde la década de los noventa cuando se ha puesto de manifiesto que las relaciones académicas y el enriquecimiento cultural que obtiene el estudiante de intercambio son de gran calidad y reinvierten en sí el periodo de movilidad en ambos campus, en el de acogida y en el de partida.

Gracias a las instituciones pioneras en firmar acuerdos bilaterales, o simplemente acuerdos de estudios firmados por profesores y estudiantes, y a las prácticas en empresas que puede llegar a realizar un estudiante en el extranjero bajo el marco de un programa de intercambio, esta visión internacional sobrepasa fronteras y se atreve a afrontar nuevos horizontes.

Agencia Española para Cooperación Internacional para el Desarrollo

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) es el principal órgano de gestión de la Cooperación Española, orientada a la lucha contra la pobreza y al desarrollo humano sostenible. La AECID está adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación a través de la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica (SECIPI).

La Ley 23/1998 del 7 de julio de Cooperación Internacional para el Desarrollo contempla a la agencia como órgano ejecutivo de la Cooperación Española y enmarca su objeto dentro de sus prioridades: el fomento del desarrollo y del equilibrio en

las relaciones internacionales, la prevención y atención de situaciones de emergencia, la promoción de la democracia y el impulso de las relaciones con los países socios.

Las becas MAEC-AECID tienen por objetivo dar una mayor sistematicidad a un conjunto de programas orientados tanto a la expresión de la solidaridad de la sociedad española con las poblaciones de los países receptores de Ayuda Oficial al Desarrollo, como a la satisfacción de la necesidad de esa misma sociedad de contar con especialistas formados en las funciones propias de todo país donante, en un contexto de creciente sofisticación de las políticas de cooperación al desarrollo.

Universia.net

En julio de 2000 se creó *Universia* con el apoyo de treinta y cinco universidades españolas, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Entre 2000 y 2005, *Universia* se estableció en once países iberoamericanos, completando su presencia en todos los países en el año 2010.

Universia es la mayor red de universidades de habla hispana y portuguesa. Está formada por 1 232 universidades socias de veintitrés países iberoamericanos, que representan a 14.3 millones de profesores y estudiantes universitarios.

Actúa como palanca impulsora de proyectos de excelencia con grupos de universidades, dentro del siguiente marco:

- *El ámbito geográfico internacional:* se centra en Iberoamérica.
- *La heterogeneidad de la educación superior:* para ver cómo es la interrelación entre disciplinas científicas, tecnológicas, humanidades, ciencias sociales y técnicas.
- *El protagonismo de la universidad en la empresa.*
- *El análisis de futuro:* es conveniente analizar los resultados de las inversiones en los diferentes países y en los diferentes campos para ver si

el camino elegido y las propuestas hechas han sido las correctas y han surtido efecto.

A su vez, la acción de *Universia* se construye básicamente sobre cuatro ejes: el conocimiento, la colaboración, el empleo y el futuro. Este último eje son los universitarios como protagonistas del futuro. Por eso es importante identificar qué herramientas les ayudan más en su formación académica como profesionales y personal en el futuro. Una de las claves del éxito de *Universia* está en conectar el ámbito universitario con el resto de la sociedad, atendiendo no sólo a las necesidades de formación profesional, sino también a otras importantes demandas como el primer empleo, la relación universidad-empresa-Estado, las redes sociales y el ocio responsable.

Fundación Carolina

La Fundación Carolina se constituyó en octubre del año 2000 como una institución para la promoción de las relaciones culturales y la cooperación en materia educativa y científica entre España y los países de la Comunidad Iberoamericana de Naciones, así como con otros países con especiales vínculos históricos, culturales o geográficos. Por su naturaleza, mandato y funciones, la Fundación Carolina es una institución única en el sistema español de cooperación al desarrollo, así como en el marco de la Comunidad Iberoamericana de Naciones.

Programas de la Unión Europea (EuropeAid y ALFA III)

La Unión Europea (UE) tiene programas de cooperación con países en desarrollo para fomentar la movilidad y la cooperación entre los países latinoamericanos y europeos. *EuropeAid* es la dirección general responsable de las políticas de desarrollo de la Unión Europea y el suministro de ayuda a través de programas y proyectos en todo el mundo. Uno de los programas de este tipo es el programa ALFA III.

Este programa (2007-2013) era un programa de cooperación entre instituciones de educación su-

perior de la Unión Europea y América Latina. Sus objetivos esenciales consistían en fomentar el desarrollo de proyectos conjuntos entre universidades, crear, o en su caso fortalecer, los vínculos entre ambas comunidades académicas, y establecer mecanismos sistemáticos y sostenibles de cooperación para favorecer sistemas de movilidad de estudiantes.

Desde la puesta en marcha del programa Erasmus+, será este el encargado de enmarcar toda la cooperación académica entre los países.

Columbus

Columbus es una asociación sin fines de lucro, fundada por la Asociación Europea de Universidades (EUA) y la Asociación de Universidades Latinoamericanas (AULA). El programa Columbus fue apoyado por la Comisión Europea. Desde 1987, Columbus promueve la cooperación entre instituciones de educación superior europeas y latinoamericanas. Su consolidada red de instituciones de educación superior y de responsables de la gestión universitaria es un espacio donde los directivos pueden identificar e implementar estrategias institucionales para responder a nuevos desafíos. Este programa se ha diseñado para establecer vínculos entre las instituciones de educación superior de América Latina y Europa. Es pionero en utilizar una plataforma de trabajo colaborativo en la *web* como medio para aplicar metodologías de formación-acción de directivos. Así también, es pionero en proyectos de colaboración para la mejora de la gestión institucional, la calidad de la enseñanza y la cooperación con actores externos.

Erasmus Mundus

El programa *Erasmus Mundus* es un programa internacional hermanado al programa Erasmus tradicional, aunque es independiente de él. Desde su puesta en marcha, en 2004, numerosos estudiantes procedentes de otras partes del mundo han recibido becas Erasmus Mundus para estudiar en instituciones de educación superior en Europa.

Con un presupuesto de más de 220 millones de euros al año (2011), Erasmus Mundus tiene como objetivo apoyar la excelencia académica, fomentar la cooperación con países de fuera de la UE y reforzar el atractivo de la educación superior de Europa. Erasmus Mundus ofrece apoyo financiero a instituciones y becas a aquellas personas que participan tanto en másteres y doctorados conjuntos europeos como en cooperaciones con IES no europeas, y becas para estudiantes y académicos en proyectos para promover la educación superior europea en todo el mundo. La dimensión internacional de los programas europeos de educación se ha integrado en el programa *Erasmus+*.

Erasmus+

Erasmus+ es una propuesta, ya puesta en marcha desde 2014, del nuevo programa de la Comisión Europea (CE). Este programa estará vigente por seis años, de 2014 a 2020. Después de la estrategia 2020 lanzada por la CE, y en la que una de las metas que se proponían era una movilidad del 20%, surgió el programa Erasmus+ que engloba todos los programas de aprendizaje de la UE, tanto en educación superior, formación profesional, aprendizaje permanente o voluntariado, en una única iniciativa para aumentar su eficacia, facilitar la concesión de subvenciones y evitar la fragmentación.

De este modo, se permitirá que estudiantes, aprendices, profesores, monitores y otros realicen parte de su formación en un país distinto al suyo, tanto dentro como fuera de la UE; aumentará la cooperación entre instituciones educativas, organizaciones juveniles, empresas, ONG e instituciones públicas; y se apoyarán las reformas para modernizar los sistemas educativos en los Estados miembros.

Desde el punto de vista de este trabajo, es importante mencionar este proyecto tan ambicioso, ya que siendo Erasmus+ uno de los programas más beneficiosos para la economía de muchas ciudades europeas, ahora se ha integrado dentro de Erasmus para promover también la movilidad a terceros países. Ac-

ciones que antes estaban recogidas dentro de otros programas, como Erasmus Mundus, ahora aparecen todas enmarcadas bajo el mismo programa.

La CE ha considerado que el éxito del programa Erasmus no debe limitarse sólo al espacio europeo. La CE quiere reforzar el programa ya existente Erasmus Mundus, que permite el intercambio de estudiantes europeos y de países terceros, como valor añadido de la ayuda comunitaria. Además, dentro de este nuevo programa de movilidad se incluyen las acciones estratégicas entre las instituciones socias (*Key Action II*), las cuales están abiertas a instituciones latinoamericanas. Estas acciones promueven la participación de instituciones en proyectos de cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas y para construir habilidades en los jóvenes.

El caso de la internacionalización de las instituciones de educación superior en Colombia

Según lo ha señalado Isabel Jaramillo (2003), se podría decir que la internacionalización de las instituciones de educación superior en Colombia se ha llevado a cabo a partir de la década de los noventa, aunque la idea de internacionalización ha estado presente desde la creación de las primeras universidades en ese país. Aún hoy en día, es un tema clave y sobre el que habría mucho que investigar, aunque es difícil hacer un estudio sobre la internacionalización en Colombia sin llevar a cabo una investigación empírica, ya que no hay muchos datos o estudios realizados sobre este tema.

Se dice que en la década de los años cincuenta varias universidades colombianas crearon vínculos internacionales y establecieron intercambio con universidades foráneas. Como en otros países, el tema de la internacionalización de las universidades no se había pensado, y menos el del sistema universitario. Es por ello que muchas instituciones no tenían conciencia de lo que significaba la beneficiosa experiencia de los intercambios, la movilidad de estudiantes, la movilidad de profesores, etc., y de todo un nuevo paradigma que estaba por llegar.

En Colombia, la educación se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes, según fuentes del Ministerio de Educación Nacional. Al sistema educativo colombiano lo conforman la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados, y que culmina con el título de bachiller) y la educación superior. Este texto se centra en el último campo, el de la educación superior. Cabe destacar la importancia de España dentro de este contexto estudiantil al ser el segundo receptor de estudiantes colombianos (5 754), por detrás de Estados Unidos (6 734), de acuerdo con los datos proporcionados por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO, en 2013.

La importancia de la movilidad ha ido *in crescendo* en los últimos años. En términos globales y de acuerdo con datos de la OECD (2013), el número de estudiantes a nivel global que estaban matriculados en educación terciaria fuera de su país de origen aumentó el triple, de 1.3 millones, en 1990, a cerca de 4.3 millones, en 2011 (OECD, 2013).

Cabe mencionar la importancia que ha tenido, desde el año 1950, la creación del Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior, como un organismo adscrito al Ministerio de Educación que da becas para fomentar la cooperación internacional en Colombia. Otras entidades que han sido promovidas por el Gobierno y que intentan fomentar el intercambio y la movilidad son Colciencias, que promueve la excelencia investigadora para competir en el mercado de conocimiento internacional, e ICFES, que promueve la educación superior colombiana en el exterior.

En cualquier caso, son muchas las entidades que forman parte de la internacionalización de las instituciones de educación colombianas, a pesar de que no todas aparezcan reflejadas en este documento.

Datos sobre la internacionalización en la educación superior colombiana

Partiendo del estudio sobre la internacionalización de la universidad colombiana, llevado a cabo por Isabel Jaramillo en 2003, se pueden sacar varias conclusiones acerca de la movilidad estudiantil, movilidad del personal, incentivos en relaciones internacionales, nivel de inglés de los responsables de las oficinas, convenios con diferentes países, etc.

Se podría decir que este estudio es pionero en el campo al abarcar tantos datos interesantes y que han aportado tanto a la realidad de la movilidad colombiana, ya que anteriormente no se habían hecho estudios de este tipo, y por lo tanto no había datos específicos para analizar la situación internacional colombiana en profundidad.

En el informe de la OCDE y el Banco Mundial (2012), titulado *La educación superior en Colombia*, se muestra el interés de las instituciones colombianas hacia la internacionalización y atracción de más estudiantes internacionales y profesores a sus instituciones superiores, en especial a las universidades. De esta forma, las propias instituciones han puesto en marcha una serie de iniciativas de internacionalización. A pesar de ello, aún no se puede decir que Colombia posea ni una estrategia de internacionalización efectiva a nivel global ni los puntos clave sobre los que debería basarse dicha estrategia (OCDE y Banco Mundial, 2012).

Jaramillo afirmó, en 2003,

que una de las grandes limitaciones para la internacionalización de las instituciones es el manejo de un segundo idioma por parte de los docentes y los estudiantes. Afortunadamente, el 86% de las instituciones, consciente del papel que deben de jugar en un mundo abierto y sin fronteras, han creado centros para la enseñanza de un segundo idioma, y lo han hecho obligatorio como requisito de grado (p.33).

Hoy en día, el bilingüismo es uno de los puntos fuertes para mejorar la internacionalización de la educa-

ción. Por ello, se ha puesto en marcha el Programa Nacional de Bilingüismo. El objetivo de este programa es brindar la enseñanza de un segundo idioma a todos los niveles de la educación. Para ello, se adoptó el Marco Común Europeo de la lengua y el objetivo fijado es que los estudiantes alcancen el nivel B1 al graduarse en la escuela secundaria (OCDE y Banco Mundial, 2012).

Se puede afirmar sobre los convenios y alianzas que ha establecido Colombia que la mayoría son con España, seguida por Estados Unidos, Cuba, México y Francia.

La financiación es otro de los temas importantes y que pueden preocupar al estudiante hoy en día en cualquier contexto de movilidad internacional, ya que es fundamental para un buen funcionamiento de las oficinas de relaciones internacionales y la movilidad de los jóvenes.

El estudio de Jaramillo (2003), con respecto a la movilidad académica, demuestra que es mayor el número de estudiantes que sale del país que el número de estudiantes que entra. Algunos de los obstáculos que se encuentran los estudiantes para realizar un programa de intercambio son los siguientes: el segundo idioma, financiación, inflexibilidad del currículo, políticas migratorias, asuntos legislativos, falta de información sobre programas y reconocimiento de los estudios.

Estos problemas se han podido identificar gracias a cuarenta universidades que han participado en el estudio mencionado con anterioridad (2003), universidades públicas y privadas. Todas las universidades que participaron son miembros de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y la red colombiana para la internacionalización de la educación superior.

ASCUN es una asociación que congrega a las universidades colombianas, públicas y privadas, y constituye su instancia de representación frente a la institucionalidad gubernamental, el sector privado y la comunidad académica internacional, en un afán de

propiciar el diálogo interuniversitario y promover los principios sobre los que se sustenta la universidad colombiana. Su misión es promover los principios de calidad académica, autonomía y responsabilidad social sobre los cuales se sustenta la universidad, propiciar la interacción e integración de la comunidad académica, y representar y servir de interlocutora a la universidad colombiana.

Bajo iniciativa de la ASCUN, se creó la Red Colombiana de Cooperación Internacional para la Educación Superior (RCI). En esta red se encuentran la mayoría de las oficinas de relaciones internacionales de las universidades colombianas. Se dedican a fortalecer la capacidad de gestión y negociación internacional de las instituciones que forman la red, y dinamizan los servicios de información entre los miembros, utilizando nuevas tecnologías. Una de las características más importantes de su dedicación es la de establecer vínculos de cooperación con asociaciones y redes similares tanto a nivel nacional como internacional.

En 2006, la RCI realizó una encuesta, en donde el 64% de las instituciones participantes afirmó haber enviado estudiantes al extranjero en los cinco años anteriores, y el 53% aseguró haber recibido estudiantes extranjeros. De todas formas, el porcentaje de estudiantes colombianos que estudian en el extranjero es todavía muy bajo (0,19%) (OCDE y Banco Mundial, 2012). En el mencionado informe (2012) se señalan ciertos obstáculos para la movilidad de un mayor número de estudiantes: las limitaciones financieras, los desequilibrados programas de intercambio, el bajo nivel de idiomas y la normativa académica y sobre visados.

Otro dato importante es respecto a la cooperación internacional y la movilidad estudiantil y los numerosos organismos e instituciones que se han dedicado a promover reformas en Colombia que buscan mejorar la capacidad del país desde el punto de vista internacional y humano. Algunas de estas son UNESCO, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la OCDE.

Si bien en Colombia los programas de movilidad han recibido poco apoyo económico por parte del Gobierno y de las instituciones de educación superior (Jaramillo, García, y Bloom, 2003), hoy en día, y nacida dentro del seno universitario, Colombia cuenta con la campaña Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK), la cual surgió en 2009. Esta campaña es una acción de una red de universidades colombianas acreditadas, el Ministerio de Educación, ICETEX, Proexport (entidad encargada de promover el turismo y la inversión extranjera en Colombia), Colciencias, y otros aliados estratégicos nacionales. Sus objetivos principales son promover a Colombia como destino académico y de colaboraciones científicas para, como meta final, promover y difundir investigaciones colombianas, programas en el extranjero, tendencias de internacionalización y la promoción de los procesos de calidad de las instituciones de educación superior colombianas.

El caso de la internacionalización de las instituciones de educación superior en España

La educación universitaria española hoy en día

Puede afirmarse que en los últimos años se ha incrementado el interés por los campus internacionales a nivel europeo y, por lo tanto, también a nivel español. La integración económica a nivel internacional y el nivel de establecer relaciones internacionales y más oportunidades a través de las TIC se han traducido en un proceso de apertura internacional sin precedentes de la educación superior.

De acuerdo con el informe de la OCDE (2014), casi la mitad de los estudiantes internacionales que cursan estudios universitarios y de posgrado en España proceden de América Latina y el Caribe. Alrededor de un tercio son de países de la OCDE, principalmente Chile (3%), Italia (7%), México (5%) y Portugal (3%). Alrededor del 11% provienen de países del G-20, principalmente Argentina (3.8%), Brasil (2.8%) y Colombia (10.5%).

Todos estos cambios comenzaron a tener lugar con el Proceso de Bolonia. En España, el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) es el organismo autónomo, dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que actúa como agencia nacional para la gestión, difusión, promoción y estudios de impacto del programa Erasmus+ de la UE en el ámbito de la educación y la formación.

Es importante recalcar que la movilidad ha aumentado notoriamente en cifras. Si en 1987, cuando se puso en marcha el programa Erasmus-Sócrates, hoy en día llamado Erasmus+, la movilidad al exterior española era de unos doscientos cuarenta estudiantes, hoy en día España se sitúa como el primer país de envío y recepción de estudiantes dentro del programa Erasmus+. De acuerdo con las cifras publicadas en 2015, España envió 37 235 estudiantes de estudios y prácticas y recibió 39 277 de estudios y prácticas en el año académico 2013-2014 (Comisión Europea, 2015).

El programa Erasmus+ 2014-2020

El programa *Erasmus* se denomina así en homenaje al filósofo, teólogo y humanista Desiderius Erasmus de Rotterdam (1466-1536). Erasmus, que vivió durante la época de la Reforma, es ampliamente conocido como enemigo del dogmatismo. Erasmus vivió y trabajó en varias partes de Europa en su búsqueda del conocimiento, la experiencia y la comprensión que podían aportarle otros países. Como acrónimo, la palabra "ERASMUS" también puede leerse como "*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*". Fue creado en 1987 y se ha convertido en el proyecto más ambicioso de movilidad europea y sirve de referente para otros países no europeos.

Este programa está abierto a todos los estudiantes inscritos en instituciones de educación superior a las que se haya concedido una "Carta Universitaria Erasmus". Los estudiantes reciben una ayuda económica que varía según el país de proce-

dencia y no deben de pagar las tasas de matrícula de las universidades de destino. Con estos acuerdos bilaterales, y gracias también a la estandarización de los planes con el Proceso de Bolonia, los estudiantes reciben reconocimiento total de los estudios realizados en el extranjero, siempre y cuando estos se hayan comprobado antes con el coordinador de movilidad y firmado en un *learning agreement*, o acuerdo de estudios.

En 2014, se puso en marcha el programa Erasmus+. Como se ha comentado anteriormente, este programa pretende alcanzar en 2020 una movilidad del 20%. Engloba todos los programas de aprendizaje de la UE, tanto en educación superior, formación profesional, aprendizaje permanente o voluntariado. Será gracias a Erasmus+ y otras iniciativas de la Comisión Europea que se refuercen los lazos con países fuera de Europa, esto a través de acciones de cooperación e intercambio de alumnos, personal y profesores.

A continuación, se presentan algunos datos que avalan la movilidad Erasmus en España: por un lado la movilidad saliente (outgoing students) y por otro lado, la movilidad entrante (incoming students). En la Tabla 1, se presentan los datos de movilidad saliente bajo el programa Erasmus desde el curso académico 2008-2009 hasta el 2013-2014.

Tabla 1. Movilidad saliente Erasmus en España

Academic year	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Mobile students (traineeships and studies)	27405	31158	36183	39545	39249	37235

Fuente: estadísticas Comisión Europea (2015).

Como se ha comentado anteriormente, España, en el año académico 2013-2014, seguía ocupando el primer lugar como el país que más estudiantes Erasmus recibía y enviaba. Por lo tanto, podemos decir que en España predomina la movilidad por crédito (credit mobility). Este tipo de movilidad se define como los

estudiantes que van al extranjero por un periodo de tiempo en donde obtienen créditos (De Wit, 2012). Al finalizar su periodo de movilidad, regresarán a su institución de origen para finalizar sus estudios.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicó en octubre de 2014 un informe titulado *La estrategia para la internacionalización de las universidades españolas*, con una estrategia para ser desarrollada de 2015 a 2020. El objetivo principal de la misma es internacionalizar las universidades a través de la consolidación de un sistema universitario fuerte e internacionalmente atractivo que promueva la movilidad de entrada y salida de los mejores estudiantes, profesores, investigadores y personal de administración y servicios, la calidad educativa, el potencial del español como idioma para la educación superior, la internacionalización de los programas formativos y las actividades de I+D+i, contribuyendo a la mejora del atractivo y de la competitividad internacional de España, así como al desarrollo socioeconómico de su entorno próximo, basado en el conocimiento (Internationalisation of Universities Working Group, 2014).

Conclusiones

Se destaca en primer lugar el éxito de los programas de movilidad en Colombia y en España. Los datos presentados anteriormente avalan que España es uno de los principales receptores de estudiantes colombianos después de Estados Unidos, de acuerdo con datos de la UNESCO de 2013.

Por otro lado, se resaltan los lazos de cooperación académica entre ambos países. Son muchas las estrategias existentes que refuerzan los lazos para una mayor movilidad entre ambos países. Es relevante mencionar la gran importancia de los organismos o entidades que ayudan y fomentan la movilidad y establecen redes y cooperaciones entre países, como son el ICETEX, en Colombia, y el SEPIE, en España.

En segundo lugar, se mencionaron los obstáculos que pueden encontrar los estudiantes que quieren hacer una estancia en el extranjero. El reconocimiento de

créditos y la financiación son dos de los mayores obstáculos. Los problemas de políticas migratorias y visados, junto con los de un segundo idioma, también son considerados como obstáculos en algunos casos. Si bien Colombia ha establecido un programa nacional para fomentar el bilingüismo, este hecho no afecta a la relación con España, dado que ambos países gozan de la misma lengua. Por lo tanto, se observa un obstáculo menor en este aspecto a la hora de realizar una movilidad.

En tercer lugar, se ha concluido con la mención del proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior de Colombia y España. De acuerdo con el informe titulado *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas*, elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, así como con el informe de la OCDE y el Banco Mundial titulado *La educación superior en Colombia*, se destaca la importancia de las estrategias de internacionalización en ambos países para mejorar y fomentar la calidad académica y educativa de sus instituciones.

En definitiva, se puede acordar que son muchos los lazos que unen a Colombia y España en ámbitos educativo, de movilidad y cooperación internacional, pero sobretodo se destaca que la movilidad estudiantil entre ambos países se ve reforzada por el uso de un idioma materno común y una serie de alianzas estratégicas de diversos organismos que han apostado por reforzar las relaciones universitarias, políticas y económicas entre ambos países, esto a través de esfuerzos gubernamentales y de las propias instituciones por internacionalizarse.

Referencias

- Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (2015). Recuperado de <http://www.aecid.es/ES/la-aecid>
- ASCUN (s/f). Recuperado de <http://www.ascun.org.co/Columbus> (s/f). Recuperado de <http://www.columbus-web.org/es/>
- Comisión Europea (2007). *Latin America - Erasmus Mundus and Erasmus+: Partnership in higher education. International Cooperation and Development*. Bruselas: European Commission-Education and Culture. Recuperado de http://ec.europa.eu/erasmusplus/regions/latin-america/erasmus-mundus_en.pdf [Acceso mayo 2016]
- Crespo MacLennan, J. (2011). La internacionalización de la universidad española y su contribución a la proyección exterior del país. *Boletín Elcano*, (133), 8.
- De Wit, H. (2012). Student Mobility Between Europe and the Rest of the World: Trends, Issues and Challenges. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, y L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms* (pp.431-439). Países Bajos: Springer.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., y Stavenhagen, R. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. París: UNESCO.
- (2007). *Erasmus Mundus Programme*. Bruselas: European Commission- Education and Culture. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/
- (2015). *Erasmus Statistics: Facts, figures and Trends, 2013-2014*. Bruselas: European Commission-Education and Culture. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf
- (2015). *Erasmus+ Internacional Credit Mobility*. Recuperado de <http://www.sepie.es/doc/convocatoria/2016/HE/faqMovilidad.pdf> [Acceso mayo 2016]
- (2016). *Erasmus+ Programme Guide version 2*. Bruselas: European Commission-Education and Culture. Recuperado de http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf [Acceso mayo 2016]
- Fundación Carolina (s/f). Recuperado de <http://www.fundacioncarolina.es/>
- Internationalisation of Universities Working Group (2014). *Strategy for the Internationalisation of Spanish Universities, 2015-2020*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Instituto Estadísticas UNESCO (2009). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/planning-and-managing-education/policy-and-planning/economic-crisis-and-education/unesco-documents/uis-documents/>
- Jaramillo, I. C. (2003). *La internacionalización de la universidad colombiana. Un instrumento para el cambio*. Bogotá: ASCUN.
- OECD (2012). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Colombia 2012*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales%20de%20Educaci%C3%B3n%20-%20La%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>
- (2014). *Nota País España. Indicadores de la OCDE*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/Spain-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>
- Servicio para la Internacionalización de la Educación Superior (2015). *Presentación*. Recuperado de <http://sepie.es/presentacion.html>
- Universia(2011). Recuperado de <http://www.universia.net/>

Negotiation of meaning in online conversational practices between native and non-native speakers of English

Negociación del significado en prácticas conversacionales en línea entre hablantes nativos y no nativos del inglés

VERÓNICA PIMIENTA ROSALES¹
JOEL ALEJANDRO BARRAGÁN QUINTERO²

Abstract

The aim of this study is to explore linguistic strategies employed in on-line conversational practices between native and non-native speakers of English aimed to engage negotiation of meaning through comprehension checks, clarification of meaning, requesting information, etc. Results agreed with the literature showing that negotiation of meaning strategies lead for opportunities of corrective feedback and successful uptake or internalization of the linguistic structures. This suggest that online conversational exchange practices provide enriching educational practices to be promoted in contexts where the teaching of foreign languages is limited to the interaction with speakers of the target language community.

Keywords: Online interaction, negotiation of meaning, corrective feedback, uptake and language development.

¹ Coordinadora de la Licenciatura en Docencia del Inglés en Modalidad Semiescolarizada en la Universidad de Guadalajara, México. Email: veronica.pimienta@csh.udg.mx

² Coordinador de Inglés en el Colegio Alpes-Cumbres, Guadalajara, México. Email: joel.barragan@correo.alpesycumbresguadalajara.com

Resumen

El objetivo de este estudio es explorar las estrategias lingüísticas empleadas en conversaciones en línea entabladas entre hablantes nativos y no nativos del inglés con el fin de negociar significados a través de estrategias de preguntas de comprensión, clarificación de significados, solicitud de información, etc. Los resultados obtenidos comparten argumentos que la literatura sostiene en torno a cómo la negociación de significados conlleva oportunidades de retroalimentación correctiva y, por ende, un logro en la internalización de las estructuras lingüísticas. Estos resultados sugieren que las prácticas de intercambio conversacional en línea proveen oportunidades educativas enriquecedoras que pudieran ser empleadas en contextos de enseñanza de lengua extranjera en donde las oportunidades de interacción con hablantes de la lengua meta son limitadas.

Palabras clave: interacción en línea, negociación de significados, retroalimentación, internacionalización del lenguaje, y desarrollo del lenguaje.

Introduction

In a foreign language teaching context, the opportunities to practice and interact in the target language are mostly limited to transactions carried out in the classroom and with speakers who in most cases share the same native language and cultural backgrounds.

This common or shared knowledge in students' native language sometimes limits language development due to the type of interaction in which instances for negotiation of meaning and repair moves are poorly evoked, the later due to the fact that when speakers interact with learners who share the same native language, they tend to simply adapt speech in a way that is understandable among their peers (foreign talk), and as a result they do not really experiment real situations of mutual understanding, communication breakdowns and cultural misunderstandings.

By taking this into account, it is imperative for educators and school administrators to recognize the importance of creating opportunities for foreign language learners to have the chance to practice their linguistic knowledge or grammatical competence³ in situations that engage negotiation of meaning with native speakers of the target language.

The present article shows the results of a study conducted with the purpose of exploring the strategies employed in online conversational exchange practices between native and non-native speakers of English. However, before presenting information and results regarding this study, some notions regarding comprehension (input-intake), output, negotiation of meaning, hypothesis testing, corrective feedback, and theories of cooperative principles in communication will be addressed.

Literature review

Comprehension (input and intake)

According to Corder (1971), input refers to all the written and spoken discourse in the target language that is available to the learner, while intake concerns to all the information that becomes meaningful and it is internalized in the learner's language system. On these grounds, it can be suggested that not all the input that a learner receives may become intake or comprehensible, to the extent that a speaker may fail to identify or separate the stream of speech into words, even when he or she has studied and practiced the target language for a considerable amount of time. In other words, all the input that is not internalized in the language system does not become intake, especially when there is no interaction or opportunities of output carried out with meaningful communicative goals.

Thus, input alone is not sufficient for language learning, because when a learner hears an ut-

³ Grammatical competence: syntax, semantics, morphology, phonetics and phonology (Richards & Rodgers, 2003).

terance, this can be interpreted without the use of syntactic knowledge. For example, when one listens only words like "house", "buy", "new" and "man", regardless of the order in which these words occur, it is likely that the meaning will be recovered since little knowledge of the real world event is needed. Nonetheless, when the utterance carries pragmatic or social information that might not be relevant to the speakers, he or she may fail to carry out the transaction.

Ferguson (1971) suggests that when interacting with speakers of the same target language, issues of linguistic simplicity are identified through speech adjustments in vocabulary, grammar, and pronunciation (foreign talk) with the purpose of aiding comprehension. The success of any conversation is a condition to the learner's ability to understand and to be understood. In most cases, the lack of comprehension can be attributed to the learner's low proficiency level or pronunciation problems. Other factors that may hinder comprehension are the ability to use linguistic strategies to negotiate meaning or to contextualize language by selecting appropriate vocabulary or linking devices (Varonis & Gass, 1982).

Output (language production)

Unlike input, in written or spoken production (output), speakers are forced to arrange words in some order to convey meaning. Output provides learners the forum for language hypothesis testing and receiving feedback for verification of their hypothesis, leading to language development, automaticity and independence (self-correction). That is, in language production, learners need to move from a semantic to a syntactic processing mode level (Swain, 1985).

Studies by Swain in immersion programs for children showed that even after years of language learning in the target language, learners fail to fully develop the language system due to the little opportunities of practicing the language in productive situations as opposed to using language merely

for comprehension. There is no better way to test learner's linguistic knowledge, than to have them use the language in a productive way (uptake). These findings motivate to infer that output plays a crucial role in language development. Nonetheless, in traditional approaches, output has not been understood as a way for creating knowledge, but for practicing what has already been learned. A good example of the former is the traditional view assigned to output that consists of having students practice the language through drills and repetitions.

A second traditional approach assigned to output is the way in which additional input is elicited (richer input). On the contrary, according to Swain, comprehensible output should be promoted as a necessary part of making speakers convey messages and been understood in a coherent, accurate and appropriate way. In the attempt to achieve comprehensible output, learners will be pushed to modify incomprehensible utterances or may be forced to use language forms never used before (creative language).

Negotiation of meaning

During a conversation, the flow of a communicative transaction may be interrupted due to many external factors such as environmental noises or interruptions caused by other interlocutors. In similar lines, when interacting with non-proficient or non-native speakers of a specific language, the conversation flow may also be interrupted because of lack of comprehension.

However, in order to compensate the interaction, interlocutors try to keep up with the conversation through a series of linguistic strategies such as requesting for conversational help ("could you spell that for me, please?"), using confirmation checks ("Is this what you mean?"), comprehension checks ("do you understand?"), and clarification requests ("what?", "Can you say that again?", "Huh?"), paraphrasing and circumlocution. In other words, speakers negotiate meaning to maintain the conversation,

or to either make themselves understood or to help the addressee to respond appropriately according to the utterance (Varonis & Gass, 1985).

Cooperative Principle

However, it could be argued that signs of negotiation of meaning and resolution are only strategies to show solidarity with nonnative speakers to aid understanding and maintain the conversational exchange.

In addition to solidarity, interlocutors have the option of solving the problem of comprehensibility by adopting a cooperative approach in communication. In Grice's terms (1968), cooperative principles are a set of norms in conversation that are used to convey meaning. These norms establish four maxims that are expected to occur in a conversational exchange, these are: quality, quantity, relation and manner. The maxim of quality refers to speakers using declarative knowledge (*telling the truth*), while the maxim of quantity is about the importance of making the speech message as informative as required. The maxim of relation responds to topic relevance in discussion, and finally the maxim of manner relates to the idea of being direct and avoiding ambiguity or obscurity in speech. However, one must consider that speech utterances are relative to the context of speech.

Hypothesis testing

The notion of hypothesis testing occurs in a conversation exchange practice (spoken or written output) as a result of negotiation of meaning. That is, during conversational exchanges is *how* learners become conscious about their speech and are given the opportunity to test their utterances and decide whether to maintain or repair the linguistic selection based on the type of feedback provided (Schanter, 1992).

At a certain degree, it is the activity of using a language that helps learners create a degree of analytical language use. Additional evidence of the previous claim is supported even in the absence of

negative feedback, learners monitor, notice the gap in speech and self-correct themselves through the modification of ill constructed sentences. Negotiation sequences aim speakers to produce more instances of corrective feedback and more importantly, these appear to have a positive effect on language development (Gass & Selinker, 2001). Corrective feedback can be carried out in a negative or positive way. The former is characterized by the usage of explicit instructions or rules (this type of feedback is characteristic of most class settings), while the latter is more likely to occur implicitly in actual communicative events, as part of negotiation of meaning or as result of solidarity or the implementation of a cooperative principle.

The study

This study consisted of pairing up native and non-native speakers of English and Spanish in online conversational activities. The purpose of this peer work collaboration activity was to converse in both their native and target language through a synchronous internet-based video application that enabled interaction. The video web application chosen is a sophisticated software that allows students to connect at any place with broad band internet connection. It provides the opportunity to send written messages, record their video transactions, and to share information on the computer screen such as files, power point presentations and web pages. The aim of the online conversations was to have native speakers of Spanish interact in English, while the native speakers of English interacted in Spanish in sessions of 15 minutes each. Prior to participating, participants were encouraged to use strategies for negotiation of meaning. The duration of the project was 5 weeks long with 2 weekly sessions of 30 minutes. For the implementation of the online conversational practices, the study was implemented in four stages that are briefly illustrated as follows:

- Stage 1: Development of a course calendar and conversational course content.
- Stage 2: Recruitment of participants and promotion of online conversational activities for the implementation of negotiation of meaning.
- Stage 3: Training of participants on how to use the video-web application for interaction.
- Stage 4: Implementation of the project (online conversational practices).

As for conversing, participants were given the opportunity to choose from a list of suggested topics to discuss. The type of conversation topics included cultural related topics such as families, stereotypes, traditions, ethnic groups, meals, education, cultural values, gender, etc.

Research questions

For this exploratory study, the aim was to identify the type of linguistic strategies employed in negotiation of meaning situations and instances of corrective feedback employed by participants in the conversational exchange practices. Under these grounds, the following research questions were proposed:

- 1) What type of strategies were employed to negotiate meaning?
- 2) Were error correction opportunities available for English language learners?
- 3) How many opportunities of error correction were missed?
- 4) What type of corrective feedback was most frequently used?
- 5) What aspect of linguistic knowledge are more commonly corrected?

Participants and context

Participants for this study were a total of twelve undergraduate volunteer students (eight female and four male students). Six were from the Spanish Department of a Midwestern American Universi-

ty neighbouring Canada, and the other remaining six students were from a high-intermediate English language course program offered at a prestigious public University located in the centre of Mexico. Ages of the participants ranged from 19 to 22 years old. As part of students' motivation to participate, those who volunteered obtained additional credits in their language courses.

Data collection and analysis

A total of 5 weeks, ten sessions and 300 minutes of peer interactions were recorded, 150 minutes in Spanish and 150 minutes in English for each couple (a total of 900 minutes or 15 hours). Nevertheless, for research purposes only the data from the English corpus was used, transcribed and coded for analysis (see appendix for example on conversation extract).

Notations

In regards to transcript notations, standards of orthographic conventions were employed (Crystal & Davy, 1969). For instance, hesitations like *-er* and *-um*, oral fillers and uptake signals were identified and signaled in the transcription such as *-uh*, *uh-uh*, *yeah* and audible breathing (*hhh*). Aspects of intonation and pitch were also considered using capital letters as in (WHAT is your...?). Length of pauses were featured using periods (...). The overlap in conversation was represented with two slashes *//*. As for aspects pertaining to non-linguistic features, information was included into brackets, such as: (laughing), (noise from a candy wrap), (sneezing), (yawning), etc.

Coding system

As for the coding system used to identify communicative and linguistic features such as strategies for negotiation of meaning and instances of corrective feedback, the following coding system was used to identify, tally and obtain frequency usage.

Strategies for negotiation of meaning	
Requesting for conversational help (RCH)	Comprehension checks (CCH)
Using confirmation checks (UCCH)	Clarification requests (CR)
Paraphrasing (PRPH)	Circumlocution (CLOCTN)
Type of feedback	
Explicit feedback (EFB)	Implicit feedback (IFB)
Self-correction (SCR)	Use of addressee's native language (NL)
Aspects of linguistic knowledge corrected	
Phonetics and phonology (E-PHP)	Morphology (E-MY)
Semantics (E-SM)	Syntax (E-SX)

Results

Linguistic data from ten English sessions of spoken online conversations (15 minutes each) were retrieved, recorded, transcribed and analyzed. Results from this analysis are briefly summarized, explained and illustrated in tables 1-4 with the intention of addressing the research questions which were the object of this study.

Regarding to the frequency selection of strategies employed for negotiation of meaning, it was

observed that a total of 294 instances of negotiation of meaning were produced. The most salient strategies identified were clarification request (CR) with a frequency usage of 29%, and the requesting for conversational help (RCH) with a frequency selection equivalent to a 25%. The least frequent strategies recognized were paraphrasing (PRPH), with a percentage usage of 4%, and circumlocution (CLOCTN), with a 10% frequency. See data on Table 1, below.

Table 1. Strategies employed for negotiation of meaning

Strategies	RCH	UCCH	CCH	PRPH	CR	CLOCTN
Total	72	42	54	12	86	28
294						
Percentage	25%	14%	18%	4%	29%	10%

Source: personal development.

In addition, if the total amount of strategies employed for negotiation of meaning with the number of identified linguistic errors are compared (see Table 2), it can be deducted that both percentages only deviated with a difference of a 27%. Therefore, it can be suggested that instances of corrective feedback were found to be conditioned by strategies for negotiation of meaning as suggested on the literature (Swain, 1985). By using negotiation of meaning strategies, participants were actively achieving comprehensible output, by pushing or being pushed to modify or compensate linguistic errors.

In similar veins, if one reads the records for the opportunities available for repair moves, it can

Table 2. Error correction opportunities available and instances of actual error correction

	Number of errors	Number of error corrections	Percentage
Total	371	226	61%

Source: personal development.

Moreover, if we go into the type of feedback used for error correction, data from Table 3 indicates that implicit feedback was the most frequent type of feedback found with a 44% of frequency occurrence, followed by instances of self-correction with a frequency selection of 28%.

These are not surprising facts considering that implicit feedback is positively and unconsciously driven, hence it is considered acceptable in a non-teaching context due to the fact that is a so-

cially accepted behavior, it denotes solidarity and it does not threaten addressee's notion of face or positive politeness, as opposed to explicit type of feedback that is most commonly expected to occur in a class setting provided by the instructor, to whom the addressee in this case the learner holds a position of social disadvantage in front of the professor and thus, the possibilities of negative feedback are more recurrent.

This does not mean, that negative feedback is in disadvantage from implicit feedback: on the contrary, unlike to positive feedback, negative feedback gives learners the opportunity to notice the use and the form of the target language, information that if is introduced in a meaningful way, it is easily stored and later retrieved for hypothesis testing. Input becomes intake (Corder, 1971).

Table 3. Type of corrective feedback and frequency usage

Type of corrective feedback	Explicit	Implicit	Self-correction	Native Language
Total 226	41	101	63	21
Percentage	19%	44%	28%	9%

Source: personal development.

In reference to the type of linguistic knowledge mostly accessible for students to be repaired or modified, it was found that online conversational activities provide opportunities for students to obtain feedback from all types of linguistic errors such as syntax, semantics, morphology and phonetics. In fact, areas that received more possibilities for monitoring output were semantics, with a 42%, and phonetics and phonology (see Table 4).

As in the case mentioned above, these results seem not also surprising considering that most errors at a syntactic level were poorly highlighted or for correction. This data supports Corder's (1971) arguments about that input alone can be interpreted without the use of syntactic knowledge. Also, this results may indicate signs of communicative cooperation and solidarity between participants in the attempt to avoid interruptions and unnecessary overlapping in the attempt to make an effort in under-

standing and being understood during the conversational exchange practice.

Table 4. Aspects of linguistic knowledge more commonly corrected

Linguistic Knowledge	Syntax	Semantics	Morphology	Phonetics and Phonology
Total 226	32	95	24	75
Percentage	14%	42%	11%	33%

Source: personal development.

Conclusions

Results obtained in this study lead to support arguments provided by the literature about that strategies for negotiation of meaning are key in the process of language development. They aid in the identification and modification of linguistic errors that in most cases despite the speaker's language proficiency level. Also, lack or poor communicative abilities for nego-

tiation of meaning may inhibit or hinder the possibility to maintain a conversation.

Furthermore, results also indicate that online conversational activities provide opportunities to practice and monitor different aspect of linguistic knowledge (syntax, semantics, morphology and phonology). Online practices provide real and meaningful opportunities for learners to experiment situations of mutual understanding and communicative breakdowns with native or proficient speakers of the target language. In the context of teaching English as a foreign language, it is important to recognize the importance of creating situations for learners to have the opportunity to be exposed to intake and uptake (comprehensible output).

References

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language testing. *International Review of Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9(2), 147-159.
- Crystal, D., & Davy, D. (1969). *Investigating English style*. London: Longman.
- Ferguson, C. (1971). Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreign talk and pidgins. In D. Hymes (Ed.), *Pidginization and creolization of languages* (pp.99-125). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gass, S., & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An introductory course*. London: Mahwah.
- Grice, H. (1968). Utterer's meaning, sentence meaning, and word meaning. In *Foundations of Language* (pp.147-177). New York: Academic Press.
- Grundy, P. (2000). *Doing Pragmatics*. London: Arnold Publishers.
- Richards, J.C., & Rodgers, T. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University press.
- Schanter, J. (1992). A new account of language transfer. In S. Gass, & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp.32-46). Amsterdam: John Benjamins.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and in comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp.235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Varonis, E., & Gass, S. (1982). The comprehensibility of non-native speech. *Studies in second language acquisition*, 4(2), 114-136.

Appendix

Coded sample of online conversation transcript

Speakers
EB: Native speaker of English (male student) 19 years old.
GE: Native speaker of Spanish (female student) 21 years old.
Topic
Discussion about rights and inequalities among Ethnic groups
Duration of the discourse sample
3:17 minutes

Excerpt Sample

- GA: Tell me about the Indians in your country
- EB: Indian is the palabra peyorativa (NL). We use the term Native American
- GA: Ah! Indian es la palabra despectiva (NL) What was the word you use? (RCH)
- EB: Did you mean pejorative? (UCCH) Sí, también puede significar la palabra despectiva para Indian (NL) (EFB)
- GA: Can we start speaking in English?
- EB: ¡Oh! Sí, sí (NL)
- GA: I am sorry!
- EB: No, that's fine
- GA: What was the question? (RCH)
- EB: We were talking about inequality among Native Americans (CCH)
- GA: Yes, I am sorry
- EB: No, that's fine
- GA: They, uh, uh (...), they can (E-SX) stay with you in your school or work?

EB: You mean if they can attend (IFB) to the same school or work place as regular citizens? (CR)

GA: I am sorry, yes

EB: Yep, Native Americans can go to our schools, our hospitals, anything. It is just that there are certain parts, certain places in this country, in which they can live, like, in a (...) I don't know how to explain this, Uh! Uh!

GA: Try, it!

EB: Native Americans can be citizens just like anyone else, but they are given some help from the government, so, (...) sometimes, if you are a Native American, then the government will help you, uhm (...) with money, more if you are just a citizen

GA: REALLY?

BE: yeah!

GA: but, WHY?

BE: Because (chuckle), we treated them horrible, in the past, so (chuckle), we treated them horribly// my English is horrible// so that is part of the reason why, but they get more help from the government if they want to go to College. If they want, they get more of the College paid for, they have higher chances to get into prestigious Universities like Harvard//

GA: //wow!

BE: and

BE: and things like that, but if you become a regular citizen and attend to regular schools, you give up that part

GA: I have a question

BE: Yep

GA: What did you say about my English? Is? (RCH)

BE: UH, Uhmhm! (Nervous giggle)

BE: I SAID my English is BAD (EFB)

GA: AH! I couldn't understand you. I am sorry!

BE: Maybe, I said something different

GA: Probably

BE: yeah, probably, uh!uh!(...)

GA: mmm!!

GA: Here in Mexico, the indigenous people, uh, uh, uh(...), they are like different because, oppose (E-SM) to leave (E-MY and E-PHP) here//

BE: You mean live here? (UCCH) and (IFB)

GA: Oh, yes, live here with us.

BE: I am sorry, I didn't get that. (CCH) Do you mean that they prefer to live in their community? (CR)

GA: Yes, in their communities and have their own culture, their own traditions. They just don't want to be with us

BE: Yes, a problem of integration (CLUCTN) and (IFB). I read something about it

GA: Correct! They doesn't (E-MY) want to integrate (SCR) with us. I don't know why, or probably I do because they have a reason, they want to safe (E-SM) what they have, so they can live alone // (E-SM)

BE: Say that again? (CR)

GA: What?

BE: You mean they want to preserve their culture and traditions? (CCH)

GA: Uh!! Mmm, yes!

GA: What more? // (E-SM)

BE: What else? (IFB) I don't know, you tell me (chuckle)

GA: OH, yes! They can live in their areas, so I can respect that, and it's good for me

BE: Yeah! That's the same thing here, exactly! The same here, just that there are many places or areas for Native Americans//

GA: But, I see a difference, that the, uh (...), Native Americans, they have money, THAT'S//

BE: (laugh)

GA: Our indigenous, they don't have money, they always look for the ways to get money (...) and the government doesn't have already a good (E-SM) and (E-SX) activities to help them

BE: Okay, yeah!

GA: That's a difference

BE: Yeah, they need to create programs or strategies to overcome this problem, uh! (IFB)

BE: Yeah (...)

GA: (...) I have another question, but I don't remember? What more? (E-SM)

BE: What MORE? (EFB) and (PRPH)

GA: Sorry, I don't remember what else (SCR) to ask

Retos y contextos para la internacionalización de la educación superior en el Caribe

Challenges and contexts for the internationalization of higher education in the Caribbean

ADDY RODRIGUEZ BETANZOS¹

Resumen

El presente artículo persigue dos objetivos. El primero de ellos, definir desde la perspectiva teórica del constructivismo social la importancia que tiene para las instituciones de educación superior la cooperación internacional, en particular los esquemas de internacionalización en las políticas universitarias. El segundo objetivo es describir el nivel de cooperación internacional entre México y el Caribe como un ejemplo de la actuación de México como un país donante en la cooperación internacional para el desarrollo de la región caribeña, incluyendo el espacio geográfico de Centroamérica. Se concluye que si el mundo se permea por el fenómeno de la globalización, la internacionalización es un proceso que resulta fundamental para desarrollar en las personas una identidad del mundo que habitan con una perspectiva global, por lo cual resulta prioritario comprender y fortalecer esquemas de cooperación internacional entre las instituciones de educación superior, con el apoyo de distintas organizaciones. Asimismo, que México ejerce un papel relevante hacia dos de sus regiones vecinas, y por consiguiente debe continuar estableciendo estrategias geopolíticas y culturales a través de la cooperación internacional, y que las universidades deben incluir estos mecanismos en sus programas anuales de trabajo.

Palabras clave: internacionalización, educación superior, cooperación regional, cooperación internacional, México, el Caribe.

¹ Profesora-Investigadora de la Universidad de Quintana Roo, México. Email: addrodri@uqroo.edu.mx

Abstract

This article pursues two objectives. The first, defined through the theoretical perspective of social constructivism, the importance for institutions of higher education of the international cooperation, particularly internationalization schemes in university policies. The second objective is to describe the level of international cooperation between Mexico and the Caribbean region as an example of the performance of Mexico as a donor country in international cooperation for the development of the Caribbean geopolitical zone, including the Central America. This paper concluded that if the world is permeated by the phenomenon of globalization, internationalization is a process that is essential to develop an identity in the world who live with a global perspective on people, so it is a priority to understand and strengthen cooperation international schemes between institutions of higher education, with the support of various international organizations. Also Mexico has a significant role with two of its neighboring regions, and therefore should continue to establish geopolitical and cultural strategies through international cooperation, and universities should include these mechanisms in their annual work programs

Keywords: Internationalization, higher education, regional cooperation, international cooperation, Mexico, Caribbean.

Introducción

La política exterior mexicana es un marco de referencia valioso para la internacionalización de la educación superior. Este artículo se basa en el análisis del discurso de los comunicados de la cancillería mexicana y la prensa internacional, puesto que es casi nula la información obtenida por parte de las instituciones de educación superior mexicanas respecto a sus acciones hacia el Caribe. La premisa principal de este artículo es que en muchas ocasiones a las instituciones de educación superior les fal-

ta analizar a profundidad los mecanismos de cooperación existentes con las distintas regiones del mundo con las que México mantiene relación bi- o multilateral.

El Caribe es una región que precisa el apoyo solidario para la integración y desarrollo de su población. Es una zona expuesta no sólo a la pobreza, sino a los desastres naturales (su grado de vulnerabilidad es extrema en temporada de huracanes). Por otro lado, las escasas instituciones de educación superior, en su mayoría privadas, precisan del apoyo internacional pues el éxodo de jóvenes universitarios a otras regiones es alarmante, ya que tras toda la inversión que en ellos se hace acaban integrándose al mercado laboral estadounidense, europeo o latinoamericano. México ha entendido en la última década el rol que juega, y una política coyuntural no es suficiente, por lo que necesita reforzar sus mecanismos de cooperación bi- y multilateral.

Hablar de internacionalización en el caso de las instituciones de educación superior, particularmente en la región, implica conocer también la situación general histórica y actual de los sistemas de educación superior del subcontinente, distinguir los retos y las oportunidades del entorno y comprender cómo es que estos impactan a los programas y estrategias de internacionalización actuales. Ha de señalarse conceptualmente hablando que la internacionalización no es un fin en sí misma, sino una vía para cambiar y mejorar, ayudar a generar las destrezas requeridas para el siglo actual, estimular la innovación y crear alternativas y fortalecer la creación de empleos, lo cual se sabe que no es fácil de lograr.

Las instituciones de educación superior de la región del Caribe presentan características comunes que si bien permiten el análisis de su problemática desde una perspectiva subcontinental, y con dichas particularidades proviniendo de sus antecedentes históricos, ello determina en buena medida el estado actual de muchas de ellas y su capacidad de respuesta a los desafíos del siglo actual.

La política exterior mexicana tiene como prioridad lo que llama su *tercera frontera*, específicamente hablando hacia la región caribeña. Por ende, el propósito de este artículo es señalar que pese a los esfuerzos que están haciendo las instituciones de educación superior caribeñas para insertarse en un mundo global mediante diversos mecanismos de internacionalización, muchas de estas instituciones no cuentan aún con políticas explícitas de internacionalización, lo que dificulta el proceso de internacionalización mismo, ni tampoco conocen a profundidad las oportunidades que establece la cooperación internacional de la política exterior mexicana.

Por consiguiente, este artículo se desarrolla a través de dos apartados: las acciones que definen el contexto de la política exterior mexicana, hacia el Caribe específicamente hablando, y los retos que tienen las propias instituciones de educación superior tanto en México como en el Caribe. El objetivo en dichos apartados, además de ahondar en el concepto de la cooperación internacional, es el de describir tanto las acciones de política exterior y los mecanismos de cooperación internacional como las acciones de internacionalización de las mismas instituciones de educación superior en el Caribe.

La concepción social constructivista de la cooperación internacional

La cooperación internacional para el desarrollo es una institución formal. Jiménez (2004) sostiene que las prácticas regulares producidas mutuamente constituyen identidades de cooperación (*agentes*) asociadas a normas institucionales (*estructuras*). La teoría social constructivista sostiene que los significados colectivos son los que constituyen las estructuras en las cuales se organizan las acciones de las personas, y que son ellas quienes actúan hacia los objetos adquiriendo así identidades al participar en cada significado colectivo, y que estas son la base de sus intereses.

El fenómeno de la cooperación internacional, según Jiménez (2004), se concentra en la manera en

que las prácticas intersubjetivas entre los actores resultan en identidades e intereses formados en el proceso de interacción, por lo que el proceso de crear instituciones implica interiorizar nuevos entendimientos de uno y de los otros, asumiendo nuevos roles de identidad; así, el proceso mediante el cual se aprende a cooperar es al mismo tiempo un proceso de reconstrucción de intereses en términos de compartir compromisos a través del establecimiento de normas sociales.

Luhmann (1998) sostenía que el sistema social dispone de sus propias operaciones, pues no existe otra cosa que su propia operación. Esta operación única logra conformar dentro del sistema social dos acontecimientos fundamentales: la autoorganización, es decir, la construcción de estructuras propias dentro del sistema, y la *autopoiesis*, la determinación del estado siguiente del sistema a partir de la limitación anterior a la que llegó la operación.

De ser considerada así, esta noción sociológica es importante puesto que la cooperación internacional para la educación contribuye a que la identidad sea valorada en su justa dimensión, tanto para apreciar quién *se es* como quiénes *son los demás*. No se trata entonces de establecer valores universales, sino de generar mecanismos de cooperación internacional para el desarrollo de la cultura de un país a partir de instituciones educativas bajo esquemas de internacionalización que generan una conciencia y competencia global.

En relación a la cooperación internacional, se identifica en el ámbito de lo educativo que existen cuatro razones:

- Las razones políticas, debido a un enfoque de política exterior que percibe a la cooperación internacional en la educación, primero, como una forma de diplomacia o una inversión para futuras relaciones culturales, económicas o políticas. Segundo, como una cuestión de seguridad nacional donde se busca el mantenimiento del *statu quo*, rebasado ahora por la globalización e interdependencia. Tercero, la *asistencia técnica* llamada también "cooperación para el desarro-

llo", donde los grandes países, hegemónicos en su mayoría, invierten de manera creciente fuera de su área geográfica en el desarrollo educativo de los países por medio del impulso de redes de cooperación. Por último, por razones de paz, comprensión mutua, identidad nacional y regional. El hecho de que un estudiante goce de una experiencia en el extranjero en general le permite apreciar y entender mejor la identidad propia y la de los demás.

- Las razones económicas, debido a que el crecimiento económico y la competitividad motivan a un país a establecer como su prioridad el responder a las demandas del mercado global. Existe la percepción de que los egresados universitarios responderían a los retos y se ubicarían mejor en el conjunto de naciones, por ello se promueven, año tras año, becas, pensando que a futuro serán potenciales socios comerciales. Asimismo, se procuran recursos extraordinarios, puesto que para algunos países hegemónicos la importación de estudiantes ha sido clasificada como un *bien comercial de alto valor estratégico para el país*, de hecho el tercero o cuarto en importancia.
- Las razones culturales y sociales, pues la función cultural de la institución universitaria es humanista, en la que se procura el desarrollo de una conciencia de interdependencia. Específicamente hablando, las razones sociales hacen hincapié en el crecimiento personal del estudiante debido a los programas de internacionalización.
- Las razones académicas, que contemplan, en primer lugar, la integración de la dimensión internacional en la docencia, investigación y extensión con la finalidad de preparar a estudiantes y futuros profesionistas para que trabajen en el mundo actual, interdependiente, multicultural y global. No hay que olvidar la ampliación de las oportunidades de desarrollo, en el caso de posgrados conjuntos y proyectos de investigación en colaboración. También el prestigio,

seguido de la calidad, ya que la internacionalización es el medio por la cual se alcanza, y la acreditación internacional, aunque ello significa que para la región una americanización donde la uniformidad y homogeneidad pone un acento excesivo en estándares internacionales.

Será por razones políticas y culturales que el sistema de cooperación internacional interioriza el sentido de pertenencia e identidad, al mismo tiempo que genera conciencia de las identidades de los demás. No hay que olvidar que, en el contexto de la *sociedad del conocimiento*, la educación ha pasado a tener una decisiva importancia como eslabón que articula los distintos objetivos del desarrollo. La educación ha sido la herramienta desde la que se aborda la conciencia social para producir profundos cambios de actitud, tanto individuales como colectivos, que a su vez generan y transforman el contexto cultural, social y geográfico.

La UNESCO (1998) señalaba que la política de cooperación internacional en la educación es un instrumento clave en la formación de las mentalidades y las respuestas culturales, por lo que el papel de las instituciones sociales y los organismos internacionales resulta crucial para ejercer presión sobre los estados e impulsar acciones de colaboración.

De acuerdo con Soria (2008), la percepción mundial sobre la necesidad e importancia de la cooperación internacional surgió debido al impacto de la Revolución Industrial en la economía y al vertiginoso desarrollo de la comunicación y transportes en la segunda mitad del siglo XIX. Sin embargo, no fue hasta después de la Segunda Guerra Mundial que la cooperación internacional para el desarrollo comenzó a concebirse como una estrategia para apoyar económicamente a los países devastados por la guerra en Europa.

De acuerdo con la Secretaría de Relaciones Exteriores de México (2008), la cooperación, en su concepto más tradicional, implica una transferencia de conocimientos, capacidades o recursos entre dos

o más actores, donde uno funge como el oferente y otro como el receptor. Por consiguiente, se entiende como cooperación internacional *la movilización de recursos financieros, humanos, técnicos y tecnológicos para promover el desarrollo internacional*.

La cooperación internacional es en sí un término que hace referencia al conjunto de acciones que derivan de los flujos de intercambio que se producen entre sociedades nacionales diferenciadas en su búsqueda de beneficios compartidos con los ámbitos del desarrollo económico y el bienestar social, o bien, flujos que se desprenden de las actividades que realizan tanto los organismos internacionales como aquellos de carácter regional, intergubernamentales o no gubernamentales, en cumplimiento de intereses internacionales particularmente definidos.

En ese marco de referencia conceptual y operacional, en la estructura del sistema nacional resulta un hecho que no existe ningún espacio en la agenda global contemporánea en las áreas de política, economía, cultura, sociedad, ciencia y tecnología en el que no se recurra a la cooperación internacional como un instrumento para generar nuevas formas de interconexión, asociación y complementariedad entre los diferentes actores involucrados, ya sean de tipo gubernamental o no gubernamental, generando formas diferenciadas de respuesta entre cada uno de ellos, por lo que es menester entender el proceso de internacionalización que enfrentan las instituciones de educación superior en el fenómeno de la globalización.

Lo trascendental de esta sociedad es que el porvenir de cada persona depende ahora de su nivel de conocimiento para poderse insertar en el mundo del trabajo, ya que existe una estrecha relación entre la categoría laboral-salario con el nivel de educación, porque se intercalan periodos de trabajo con periodos de aprendizaje y empleos inestables que aparecerán y desaparecerán; así, a los que perduren en su trabajo se les exigirá una actualización permanente, por lo que en esta *sociedad del riesgo*, como Beck (1999) la llama,

es preciso mantener una reflexión constante sobre la forma de estar *en sí y con el mundo*.

El sistema social precisa de una sociedad de la comunicación compuesta por personas con una perspectiva global, lo cual requiere de un tipo de conocimiento, sensibilidad y razonamiento a desarrollar a través de esquemas de internacionalización en ciertos niveles educativos. El resultado sería una mejor perspectiva de identidad mediante una revolución cognoscitiva en la cual se crearían espacios para nuevas fuentes de información y conocimientos. De ahí que es indispensable conocer la política exterior mexicana y sus acciones de cooperación regional.

México impulsa acciones con el Gran Caribe y Latinoamérica

En una conferencia impartida en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) México, la titular de la cancillería mexicana, Claudia Ruiz Massieu (2016), afirmó que México continuará fortaleciendo sus relaciones con toda Latinoamérica y el Caribe. Se refirió a la subregión continental como a una zona de gran potencial que en conjunto integra treinta y tres países que ocupan el 13% de la superficie total del planeta, representan un 9% de la población mundial, con poco más de 614 millones de habitantes, y cuya sociedad es joven, pues casi un tercio de la población es menor de 14 años de edad. Señaló que, de cara al futuro, la riqueza de los recursos naturales es una de las fortalezas geopolíticas: la región cuenta con seis de los diez *países megadiversos* del mundo (Brasil, México, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela), así como con una tercera parte de los recursos hídricos del planeta.

México se vincula con América Latina, por ejemplo, porque el 65% de la región habla español, lo que de por sí constituye un fuerte lazo vinculador. Por consiguiente, el Gobierno mexicano aprovecha este hecho ofreciendo cursos de español en los países en que se necesita. Si se cuenta la población, y debido a políticas dadas desde mediados del siglo pasado, hay

180 000 mexicanos viviendo en los países de la región, sobre todo en Bolivia, Costa Rica, Guatemala y Argentina. Las relaciones a nivel bilateral se han fortalecido en eventos distintos con oportunidades para el comercio, la inversión, el turismo y la cooperación.

Ruiz Massieu (2016) detalló en el ámbito económico que la economía de la región mantiene, en los últimos cinco años, un crecimiento promedio del 3.7% del PIB, cifra que supera al de la Unión Europea, del 1%, al de Japón, de 1.5%, y al de Estados Unidos de América, del 2.1%, recalando que se trata del conjunto de economías emergentes y de creciente desarrollo con el mayor avance respecto a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. De acuerdo con ella, la pobreza de la población en la región disminuyó de un 44% a un 28%, y, como proporción de la población, la pobreza extrema pasó de un 19% a un 11%.

El intercambio comercial de México con la región asciende a más de 40 000 millones de dólares; es decir, si se considera a la región en su conjunto, esta conforma el tercer socio comercial de México, después de Estados Unidos de América y de China. Una tercera parte de las más de 35 000 empresas mexicanas exportadoras tiene como destino de sus operaciones a países de América Latina y el Caribe: la región es el destino del 64% de la inversión extranjera directa que fluye desde México, país que es el principal inversionista en Honduras, El Salvador y Brasil, el segundo en Costa Rica, Nicaragua, Guatemala y República Dominicana, y el cuarto en Panamá, Paraguay y Perú; en Argentina es el quinto. Asimismo, aunque el comercio con la región sólo representa el 5.5% del total del comercio mexicano, queda por aprovechar mucho aún. Resulta interesante mencionar que el 73% de las inversiones mexicanas en el extranjero se concentra en la región latinoamericana.

En cuestiones de tratados de libre comercio, existen diez acuerdos con países de la región y se están iniciando negociaciones al respecto con República Dominicana. Entre 2010 y 2015, México otorgó más cooperación a la región del Caribe que en cualquier

década previa desde 1960: durante el período 2014-2015 se diseñaron sesenta y tres proyectos de cooperación, de los cuales veintiuno ya ha sido concluidos, veintiuno más están en ejecución y veintiuno aún por instrumentarse. Asimismo, entre 2013 y 2015 se duplicó la oferta de becas destinadas al Caribe, comparadas con las otorgadas entre 2010 y 2012. En diez años, el número de becas se duplicó de cuatrocientas treinta y tres a novecientas cuarenta y cuatro.

En materia de política exterior hacia América Latina y el Caribe en los últimos tres años, y como un esbozo de la hoja de ruta que la Secretaría de Relaciones Exteriores pretende seguir en los próximos tres años, México busca que su red de veinticuatro embajadas y cinco consulados en la región centre su quehacer en fortalecer la identidad y pertenencia latinoamericana y caribeña, en un entorno de creciente integración de mercados de bienes, servicios y capitales, y de una creciente movilidad de personas.

Respecto a la región del Caribe, Ruiz Massieu (2016) señaló que esta es un área natural de pertenencia a México, con la que el país comparte 730 kilómetros de frontera marítima. Los veinticinco países de la región llamada "Gran Caribe", México incluido, poseen la segunda barrera de coral más extensa del mundo y representan el 45% de la población, el 57% del comercio y el 61% del turismo de América Latina y el Caribe.

En parte causa y en parte efecto de un mayor intercambio económico, el turismo también ha crecido recientemente. Se considera a América Latina y el Caribe como el tercer destino turístico y, en 2015, tres millones de turistas mexicanos visitaron los países de la región, es decir, cerca del 18% del total de los turistas que la visitaron, en tanto que nuestro país recibió 1.5 millones de turistas latinoamericanos y caribeños.

De acuerdo con los diversos comunicados de la Secretaría de Relaciones Exteriores, por lo que respecta a la política exterior hacia el Caribe, México cuenta con siete embajadas que promueven inter-

cambios comerciales, inversión, cooperación, turismo, educación, cultura y desarrollo de infraestructura. El actual presidente Enrique Peña Nieto efectuó en 2014 una visita oficial a Cuba y mantuvo encuentros con sus homólogos de Haití, Antigua y Barbuda y República Dominicana.

Derivada de estas reuniones, en octubre de 2015 se llevó a cabo la Comisión Mixta México-Haití, en la que se reforzó la cooperación con ese país. Además, una misión de sesenta empresarios mexicanos viajó a Cuba y conoció las oportunidades de comercio e inversión que genera la actualización del modelo económico y social de la isla. En noviembre de 2015, el presidente de Cuba, también en visita de Estado en Yucatán, permitió la suscripción de cinco nuevos instrumentos jurídicos que se agregan a los nueve firmados en 2013.

Según los anales históricos de la cancillería mexicana, México fue el primer país que estableció relaciones diplomáticas con Belice al declarar este su independencia del Reino Unido, el 21 de septiembre de 1981, y es también su primer socio comercial en América Latina y el Caribe. Ambos países comparten una frontera común de 288 kilómetros en la cual existen dos cruces fronterizos formales, ambos situados entre el estado mexicano de Quintana Roo y el distrito beliceño de Corozal. En marzo de 2016, se realizó en Belice el seminario internacional "Fortaleciendo la conectividad: una revisión de asuntos contemporáneos transfronterizos México-Belice", organizado por la embajada de México en ese país, la Universidad de Quintana Roo, el Colegio de la Frontera Sur y la Universidad de Belice. En el encuentro se abordaron temas de migración, medio ambiente y turismo, enfatizando la vinculación entre ambas naciones.

Con respecto a Guatemala, el presidente de México recibió en visita oficial, en marzo de 2015, a su homólogo, visita de la que surgieron doce acuerdos en aspectos fiscales, de agricultura, turismo y yacimientos transfronterizos de hidrocarburos. De hecho, la Riviera Maya, en Quintana Roo, durante el

mes de mayo 2015, fue el escenario del Décimo Foro Económico Mundial para América Latina, espacio de diálogo de alto nivel establecido para debatir y formular estrategias en el mejoramiento integral de la región. A él asistieron representantes de cuarenta y cinco países y más de setecientos cincuenta empresarios y líderes de opinión. En este marco, las visitas de Estado a México de los presidentes de Colombia y Brasil, efectuadas en mayo, permitieron una nueva etapa en la relación con estos países e impulsaron la cooperación bilateral en temas como transporte aéreo, seguridad, encadenamiento productivo, pesca, acuicultura, turismo, colaboración académico-cultural y técnico-científica, medio ambiente y promoción de exportaciones.

Por su parte, República Dominicana es el país caribeño con mayor participación en foros regionales, entre ellos el Mecanismo de Tuxtla, el Proyecto Mesoamérica, el Sistema de la Integración Centroamericana (SICA) y la Asociación de Estados del Caribe (AEC). Es observador de la Alianza del Pacífico y de la Comunidad del Caribe (CARICOM), pero también es el primer socio comercial de México en el Caribe. El comercio bilateral con dicha isla se incrementó 62%, al pasar de 644.7 millones de dólares, en 2005, a 1 046 millones, en 2015. Es también el primer destino de las inversiones mexicanas en esa región, con más de 7 000 millones de dólares.

Por otro lado, cabe resaltar que entre México y Jamaica existen relaciones bilaterales desde 1966. Jamaica es el principal destino de inversiones mexicanas en el caribe anglófono, concentradas principalmente en el sector turismo, y en los últimos diez años el comercio bilateral creció un 93%. Entre 2012 y 2015, el comercio acumulado entre México y Jamaica se situó en 525.6 millones de dólares. También la cooperación pasa por un momento extraordinario: el Fondo de Infraestructura para Países de Mesoamérica y el Caribe aprobó una donación de 1.81 millones de dólares para rehabilitar la carretera de Riverton, en Kingston.

En el ámbito del intercambio académico, las becas que ofrece México al Caribe han sido ampliamente aprovechadas y se ha capacitado, por ejemplo, a expertos jamaquinos en materia de la enseñanza del español como segunda lengua.

En el ámbito académico, se suscribió un acuerdo específico entre la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID) y la Universidad de las Indias Occidentales para establecer la cátedra México-Jamaica, renovándose el convenio de colaboración entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de las Indias Occidentales de Jamaica. Recientemente, la Universidad de Quintana Roo ha hecho lo propio de un convenio firmado desde 1998. Ambos instrumentos permitirán generar mayor intercambio de ideas y experiencias educativas entre ambos países.

En materia de cooperación entre ambos países, se aprobó el programa 2016-2017, que comprende proyectos en materia técnico-científica y educativa-cultural en diversos sectores como la agricultura, la energía o el medio ambiente.

La República Cooperativa de Guyana es el octavo socio comercial de México en el Caribe y el vigésimo quinto en América Latina y el Caribe. México y Guyana impulsan conjuntamente un proceso de reforzamiento de sus vínculos a través de un mayor acercamiento político y de cooperación técnica, científica, educativa, cultural y de infraestructura. En 2013, el comercio bilateral registró un intercambio de 19.4 millones de dólares, y Guyana se convirtió en el destino de inversiones mexicanas con más de 30 millones de dólares en los rubros de telecomunicaciones y artículos del hogar.

En el ámbito regional, destacaron las acciones realizadas para la instrumentación de los esfuerzos de cooperación en materias como facilitación comercial, desastres naturales, salud pública, estadísticas para políticas públicas y la enseñanza del idioma español, todo lo anterior en el marco de la Asociación de Es-

tados del Caribe (AEC) y de la Cumbre México-Comunidad del Caribe (CARICOM).

Por lo arriba mencionado, México se ha afianzado como un puente y punto de encuentro entre las regiones de América Latina y el Caribe. Cabe recordar que en Veracruz, en 2015, se realizó la XXIV Cumbre Iberoamericana para darle una nueva "cara" a este mecanismo, posicionando temas que son prioritarios para la región (la educación, la juventud, la cultura) en su agenda de trabajo. Ello se refleja hoy en programas específicos de movilidad académica y desarrollo de tecnologías para el apoyo de los sistemas de salud.

Sin embargo, los esfuerzos no se limitan al ámbito bilateral. México financia hoy seis proyectos de infraestructura en cinco países de la región, a través del Fondo de Infraestructura para Países de Mesoamérica y el Caribe (FIMCA), e impulsa diez proyectos que involucran a la AEC, la Comunidad del Caribe, el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, la Organización de los Estados Americanos y la Organización de los Estados del Caribe Oriental. Con el Proyecto Mesoamérica, específicamente, se concluyeron cuarenta y ocho proyectos y se tienen otros treinta y tres en marcha, esto en las áreas de telecomunicaciones, energía eléctrica, gas natural, salud e infraestructura.

La Secretaría de Relaciones Exteriores subraya un mayor acercamiento a largo plazo con el Caribe, ya que la política de México hacia los países de dicha región siempre ha sido una política de coyuntura, y reconoce que se requiere una planeación a largo plazo, aunque en estos momentos sólo se desarrollan proyectos que buscan reducir la vulnerabilidad a desastres naturales con información geoespacial referenciada, proyecto en donde México está aportando las bases tecnológicas. Además está el proyecto de transporte marítimo a corta distancia que tiene México y que podrá ser aprovechado por las islas de Caribe. En ese grupo de iniciativas también se encuentra la entrega por parte del INEGI de 1 138 imágenes

satelitales que permitirán contar, por primera vez, con información territorial detallada de Gran Caribe.

A nivel multilateral, México ha tendido a privilegiar a las instancias de mayor membresía, tales como la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) y la Organización de Estados Americanos (OEA), como foros esenciales para el entendimiento y la búsqueda de consensos sobre los temas de mayor relevancia global y regional. También en el ámbito multilateral regional y extrarregional, México mantuvo una activa presencia, al asistir a la I Reunión de Ministros de Relaciones Exteriores de la Comunidad de los Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC)-China, en la ciudad de Beijing.

La presencia diplomática también ocurrió ante la AEC, al continuar su cooperación en temas como la facilitación comercial y la gestión integral del riesgo de desastres, ofrecida en 2014, y al impulsar una mayor presencia en los países del Caribe Oriental a través de la firma de un Convenio de Cooperación Técnica y Científica la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECO), en septiembre de 2015, con el objetivo de impulsar las actividades de cooperación en educación, investigación científica, apoyo a pequeñas y medianas empresas, y turismo. Destaca también en este punto la inauguración de una oficina en Santa Lucía que fomentará la presencia del Caribe en México para los once embajadores no residentes en el país, quienes por primera vez cuentan con un espacio físico para tratar los asuntos bilaterales con México.

Cabe mencionar que la AEC fue creada en 1994 a iniciativa de México, Colombia y Venezuela con el objetivo de fortalecer la cooperación regional y la integración del Gran Caribe. Integran la AEC Antigua y Barbuda, Bahamas, Barbados, Belice, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, San Cristóbal y Nieves, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas, Surinam, Trinidad y Tobago y Venezuela.

México obtuvo la presidencia *pro tempore* de la AEC, y las prioridades temáticas están siendo el manejo de desastres naturales, la interconexión vía la mejora en los transportes y una industria turística sostenible. Bajo la Presidencia mexicana, en noviembre de 2015 se impartió el taller internacional sobre la gestión integral del riesgo de desastres asociados a fenómenos naturales, en el cual participaron más de noventa representantes de los veinticinco países que forman parte de la región del Gran Caribe, recibiendo entrenamiento.

Un eje de cooperación más reciente es el memorándum entre la Comisión Federal para la Prevención de Riesgos Sanitarios, la COFEPRIS, y la Agencia Caribeña de Salud Pública, lo cual ayudará al establecimiento de un registro sanitario para los países del Caribe y a la oferta de medicamentos seguros a precios accesibles.

También en el marco de la OEA, México contribuyó al financiamiento de la segunda fase del Proyecto ReefFix, cuyo objetivo es mejorar las capacidades de los países en una gestión integral de los arrecifes de coral. Asimismo, en 2014, en Bruselas, Bélgica, tuvo lugar la reunión ministerial de la Cumbre de la Unión Europea con la CELAC, en la que se firmó el Acuerdo Constitutivo de la Fundación Unión Europea-América Latina y el Caribe (EULAC).

En el 2015, se realizaron en México la Quinta Conferencia Ministerial sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe, y la Segunda Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América Latina y el Caribe, de la CEPAL. México fue también anfitrión de dos importantes cumbres regionales: la Sexta Cumbre de la Asociación de Estados del Caribe y la Tercera Cumbre México Comunidad del Caribe, ambas celebradas en Mérida, Yucatán.

En marzo de 2016, México participó en el 49º periodo extraordinario de sesiones de la OEA, y en diciembre del mismo año participará en la suscripción del Memorándum de Entendimiento para el

Establecimiento del Fondo México, con el fin de implementar acciones de cooperación a través de programas conjuntos con la OEA. También en el mismo 2016, México fue anfitrión, entre otros eventos regionales, del xxvi periodo de sesiones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), así como de dos reuniones temáticas previas hacia Habitat III.

Con respecto a la Alianza del Pacífico, México ha demostrado claramente la visión que tiene sobre la integración en América Latina. Ahí acordó una amplia liberalización arancelaria inmediata del 92% de todos los bienes que se comercian al momento de la ratificación del acuerdo, y que el 8% restante lo liberalizarán en plazos definidos, a partir de ese momento y hasta el 2030. Además, se eliminaron las visas entre los cuatro países miembros, lo que ha permitido un aumento del flujo de personas en la región en casi un 70% entre el periodo 2014-2015.

Entre los países de la Alianza del Pacífico (Chile, Colombia, México y Perú) se concentra el 37% del PIB de América Latina y se recibe el 43% de la inversión extranjera directa que fluye a la región. Por ello, se profundizó la integración entre estas mediante su cooperación con los países observadores, que ya suman cuarenta y dos, esto a través de proyectos concretos en rubros de interés para cada uno de ellos y la propia Alianza. También cabe mencionar que la Alianza constituye el Mercado Integrado Latinoamericano para formar así el segundo mercado bursátil más grande de la región, con más de setecientas ochenta emisoras con un valor conjunto que supera el billón de dólares. En el marco de la Alianza, se ha ampliado y fortalecido la movilidad académica, y esto gracias a las más de 1 000 becas otorgadas a estudiantes de los cuatro países de la Alianza.

México tiene una gran presencia en los foros financieros regionales, como el Banco Centroamericano de Integración Económica, y es socio capitalista y miembro del consejo del Banco de Desarrollo del Caribe.

Los procesos de internacionalización de la educación superior latinoamericana y del Caribe

La internacionalización como instrumento de la globalización en la educación se ha convertido en el tema de actualidad, sin embargo, es un fenómeno complejo, pues los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe difieren mucho entre sí. La razón ha sido que, por tradición, las instituciones de educación superior (IES) están más atentas a sus estrategias y a las consecuencias que de ellas se derivan que a definir políticas de internacionalización que deriven en una detallada planeación con programación financiera a corto, mediano o largo plazo.

Una definición muy antigua, pero vigente, acerca de la internacionalización de la educación superior es la de Throsby (1998), quien señalaba aquellos aspectos de los sistemas de educación terciaria que iban más allá de las fronteras de su país o estaban influidos por las relaciones con todos y cada uno de los actores de la institución universitaria en procesos educativos donde se integraban tanto la dimensión internacional como la dimensión intercultural, materializándose en la enseñanza, la investigación y los servicios que prestaban tanto a su comunidad institucional como a la sociedad en general. Pero aquí ha de distinguirse una importante peculiaridad: el carácter, origen, historia y forma de transmitir el conocimiento de cada institución de educación superior las irá haciendo, hasta cierto punto, distintas o diferentes entre sí.

Hay que recordar que en algunos países hay mayor reticencia a utilizar el dinero público para financiar a la educación superior, aunque no disminuye el nivel de exigencia hacia las mismas, lo que ha propiciado que las universidades se orienten hacia el mercado o adopten técnicas de gestión similares a la iniciativa privada, lo que las conduce a cambios importantes en las estrategias de gestión y en el esquema de organización bajo las siguientes premisas sobre qué es la internacionalización:

Se asume para ella un mundo de Estados-Nación con fronteras geopolíticas claras que se ha pre-

tendido superar con actividades como el intercambio académico, la movilidad estudiantil, los proyectos de investigación conjunta, etcétera. También, se apoya en la diplomacia y la cultura, por lo que la firma de convenios bilaterales o regionales es algo común entre los rectores. Se muestra cierta tendencia a permitir que los países, algunas vez imperialistas, reproduzcan y legitimen la jerarquía y hegemonía propia de países con mayor desarrollo, y ahora estos atraen a los alumnos procedentes de dichas colonias a estudiar en sus instituciones universitarias. Y, si bien no es novedosa la internacionalización en sí misma, en cada etapa histórica muestra facetas con las que las instituciones de educación superior, particularmente las universidades, se encuentran tradicionalmente a gusto.

En la actualidad, las universidades de América Latina y el Caribe no disponen de una estructura que corresponda a un esquema bien definido, lógico y racional, acorde con sus funciones; se trata, más bien, de un conjunto heterogéneo en que elementos de universidades europeas y latinoamericanas se superponen o encajan en un drama tradicional heredado de la universidad española del siglo XVIII.

Como bien explica Gacel-Ávila (2007), las instituciones universitarias más significativas del Caribe llevan la impronta de tres universidades españolas: Sigüenza, Salamanca y Alcalá. Esta última es la que más influyó en la elaboración de la legislación universitaria. Fruto de esa influencia son las universidades nacionales de Santo Domingo, en República Dominicana, Caracas, en Venezuela, y las universidades de la Habana y Oriente, en Cuba. Salvo algunas modificaciones, estas instituciones prácticamente no han sufrido cambios sustanciales en su organización interna y continúan con el sistema tradicional.

Existen en el Caribe más de cien instituciones de educación superior, entre públicas y privadas. Puerto Rico cuenta con tres universidades públicas, pero con treinta universidades privadas. República Dominicana cuenta con tres universidades públicas, además del FLACSO y el Instituto Superior de Agri-

cultura, pero cuenta con cuarenta universidades privadas. Su país vecino, Haití, tiene siete universidades estatales, pero veinticinco privadas, mientras que Cuba tiene veintiuna universidades públicas y Jamaica cuenta, además de la UWI, con sólo tres universidades privadas. En el resto del Caribe insular existen alrededor de treinta universidades privadas.

Fue hasta 1970 cuando Latinoamérica se vio beneficiada por la cooperación técnica, científica y académica y la oferta de becas para realizar estudios de posgrado al extranjero. A finales de 1980 se empezaron a abrir las primeras oficinas de intercambio académico en las principales universidades públicas y privadas que reaccionaron a las acciones emprendidas por organismos y fundaciones internacionales. A mediados de 1990, con la apertura comercial en diversas regiones de Latinoamérica, se reconocería la urgente necesidad de formar recursos humanos con competencias internacionales, antesala que motivó a las universidades a trabajar con mayor interés en las oficinas de relaciones internacionales de las instituciones de educación superior.

A principios del presente siglo, la dimensión internacional se había convertido ya en un objetivo trascendental y transversal para las universidades, concibiéndosele como una estrategia institucional que garantiza la mejora de la calidad educativa. Sin embargo, en la primera década del siglo XXI esto aún seguía siendo más un discurso que una realidad.

Es cierto que ha habido un sorprendente progreso en las reformas educativas de América Latina y el Caribe, una mejor preparación de su planta docente, la introducción de la función de investigación y servicios, los procesos de acreditación, la homologación de créditos, la modernización a la infraestructura universitaria, pero el mayor problema, como diría Tunnerman (2008), es que las universidades latinoamericanas empezaron el siglo XXI con problemas del siglo XIX.

Con relación al extenso panorama de la internacionalización de la educación superior, América

Latina y el Caribe muestran una situación peculiar. De acuerdo con la UNESCO, en 2015 la matrícula mundial de educación superior fue de más de 280 millones de estudiantes. De estos, el 10% se encontraba realizando estudios fuera de su país, y el 73% de los estudiantes en movilidad se concentraban en tan sólo cinco países, con un 16% más en otros ocho países más de la OCDE. Según datos de UNESCO-UIS (2012), Latinoamérica es la región en desarrollo que envía menos estudiantes al extranjero (6.1%); también es la que recibe menos estudiantes (1.8%), y cuyo porcentaje de movilidad saliente (0.9%) es el más bajo del mundo.

Por esto, se observa cómo la movilidad internacional es favorable a los países desarrollados, y que sólo un número muy reducido de estudiantes busca realizar estudios en otras regiones, incluida América Latina y el Caribe. La cuarta Encuesta Global de la IAU muestra que América Latina y el Caribe es la región con el porcentaje más bajo de universidades que han implementado políticas de internacionalización, 47%, en contraste con el promedio mundial del 53%. Se confirma que hay plena consciencia de que el proceso de internacionalización ha sido limitado hasta ahora y de que se necesita mejorar esta situación.

Egron-Polak y Hudson (2014) sostienen que en América Latina y el Caribe el nivel de profesionalización de las oficinas de internacionalización en las universidades es bajo. El principal beneficio de la internacionalización en América Latina y el Caribe es el incremento en la vinculación internacional de académicos e investigadores, lo que sugiere que la región ve en la internacionalización la oportunidad de consolidar la calidad del perfil de sus académicos. A este beneficio le siguen en importancia la mejora de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje, así como el incremento en la conciencia internacional de los estudiantes.

En cuanto a los riesgos de la internacionalización para las universidades, el mismo estudio sugiere que la región siente cierto nivel de debilidad y des-

ventaja frente al contexto global. Por lo que toca a los obstáculos, internos y externos, expuestos en dicho estudio, la insuficiencia de recursos financieros y el limitado financiamiento público a la internacionalización identifican unos de los más severos impedimentos a la internacionalización. Otros obstáculos internos son la limitada experiencia de los académicos en la internacionalización y el currículo demasiado rígido para los programas de internacionalización. Los obstáculos externos incluyen la carencia de idiomas y las dificultades para el reconocimiento de cualificaciones, ambos con porcentajes mayores para nuestra región. Con lo que respecta a las principales actividades de internacionalización para las instituciones de la región, estas son la movilidad saliente de estudiantes y la colaboración en investigación internacional.

Entre las actividades de internacionalización del currículo, Egron-Polak y Hudson (2014) sostienen que el aprendizaje de lenguas extranjeras ocupa el primer lugar, resultado que se aparta de la tendencia mundial, lo cual coincide con los obstáculos arriba mencionados. En cuanto a los programas conjuntos y de doble titulación, América Latina y el Caribe se encuentran también por debajo del promedio mundial, con 29%, frente a un promedio mundial de 41%; lo mismo ocurre también con los programas y cursos con contenido internacional.

Es la actual década a la que García Guadilla (2013) denomina *tiempo en definición* por una acentuada preocupación del aseguramiento de la calidad, el fortalecimiento de la internacionalización, el impacto de la investigación y la vinculación universidad-empresa, la tensión con la educación como comercio y la competencia a través de los *rankings*. No hay que olvidar los acuerdos firmados en la Organización Mundial del Comercio; por ejemplo, en el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios, la educación quedó incluida en los doce servicios negociables, lo que implica considerar la educación como bien de mercado, en tanto se le considera un gran negocio de ganancias millonarias para empresas de

carácter nacional o multinacional que ofrecen educación dando origen a sistemas con presencia de universidades estatales, universidades privadas nacionales y universidades privadas extranjeras.

Conclusiones

La región subcontinental de la que se ha hablado en este artículo se enfrenta a grandes retos, pues resulta que el 20% más rico de la población latinoamericana posee más de la mitad de los ingresos totales, mientras que el 20% más pobre tiene sólo el 4%. El informe 2015 del Latinobarómetro confronta con la realidad de que los latinoamericanos son la población más insatisfecha con su democracia, y la respuesta del porqué es la desigualdad. Otro reto es seguir impulsando diálogos incluyentes con todos los actores y mecanismos latinoamericanos.

Como se mencionó al principio de este artículo, la definición de lo que es o no la internacionalización no es sencilla, más aún en tiempos definidos por el fenómeno de la globalización. Lo cierto es que la internacionalización en las instituciones de educación superior demuestra la complejidad en el debate sobre globalización e internacionalización, importantes los dos, puesto que esta región se inserta de manera delicada en el contexto de la globalización y la sociedad de la información, a la vez que para las instituciones de educación superior la internacionalización debe ser concebida como una de las formas en que la educación reacciona a las posibilidades y desafíos de la globalización. Es decir, sería tanto un objetivo como un proceso que permite a las universidades lograr una mayor presencia y visibilidad internacional, aprovechando los beneficios que están presentes en el exterior.

Empero, más allá de la internacionalización, algunos expertos sostienen que los países de la región enfrentan un severo reto en la educación superior, ya que si bien reconocen que necesitan internacionalizarse, sus tasas de cobertura se encuentran por debajo del promedio global y enfrentan tremendos desequilibrios fiscales.

Por consiguiente, la tendencia es entender, cada vez más, la internacionalización como un medio para el desarrollo institucional y como un modo de complementación de las capacidades de las universidades que permita la realización de actividades conjuntas y una integración con fines de mutuo beneficio. Sin duda, las universidades deben continuar como instituciones sociales en las que la internacionalización sea un componente transversal, especialmente hoy, cuando la internacionalización se empieza a ver como un bien común, un espacio vital de la educación superior donde esta se presenta de manera privilegiada y proactiva en las universidades de países desarrollados, mientras que en países con menor desarrollo económico y regional ese proceso evidencia un carácter residual y reactivo.

Es difícil comprender la internacionalización de la educación superior en la región si antes no se explica el contexto histórico latinoamericano por el que ha atravesado. Específicamente, la internacionalización implica acciones como las agendas bilaterales y regionales, la formación de recursos humanos en temáticas de cooperación internacional, los observatorios de buenas prácticas con el uso efectivo de la tecnología, los convenios entre Gobiernos y universidades, los acuerdos sobre reconocimientos de títulos, las reformas legislativas, los posgrados cooperativos, la movilidad internacional de estudiantes universitarios, la atracción de estudiantes extranjeros, la cooperación en la enseñanza y certificación de idiomas, el fortalecimiento de redes de acreditación y evaluación regional, el fomento de redes y cátedras como la UNESCO, el contrarrestar la fuga de cerebros y el estimular la interconexión de las redes y asociaciones universitarias.

De ahí la importancia de incluir el tema de la cooperación regional e internacional en la agenda de la internacionalización de la educación superior y de darle el debido seguimiento a la política exterior mexicana al respecto, pues no se trata nada más de ejecutar, sino de comprender y aprovechar en un

marco más amplio las posibilidades que cada instrumento de cooperación propicia en el programa anual de trabajo operativo de las oficinas encargadas de la internacionalización universitaria. También es importante participar en el Senado mexicano con la propuesta de una agencia de cooperación internacional mexicana, y proporcionar información a los observatorios regionales de la IESALC o algún otro organismo especializado que lo requiera y contribuya en la comprensión del tema.

Referencias

- Beck, U. (1999). *Qué es la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Corporación Latinobarómetro (2016). *Informe Latinobarómetro 2015*. Recuperado de <http://www.latinobarometro.org/latContents.jsp>
- Egron-Polak, E., y Hudson, R. (2014). *IAU 4th Global Survey*. París: International Association of Universities.
- Gacel-Ávila, J. (2007). The process of internationalization on Latin America higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4, Fall-Winter), 400-409.
- García-Guadilla, C. (2013). Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, IV(9), 21-33. Recuperado de http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/308/html_38
- Jiménez, C. (2004). *La cooperación política como instrumento para la estabilidad y gobernabilidad democráticas en América Latina*. Tesis de licenciatura no publicada, UNAM, México.

- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Ruiz Massieu, C. (2016). "México y su relación con el Caribe". Conferencia Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ciudad de México. Recuperado de <http://dgctc.sre.gob.mx/html/>
- Secretaría de Relaciones Exteriores (agosto de 2007). *Informe estadístico de la Cooperación Técnica y Científica de México*. Recuperado de <http://dgctc.sre.gob.mx>
- (2008). *Cooperación Internacional de México*. México: SRE. Recuperado de http://dgctc.sre.gob.mx/html/coop_int_mex.html
- (2016). *Comunicados de Relaciones Exteriores*. Recuperado de <http://dgctc.sre.gob.mx/html/>
- Soria, E. (2000). *La cooperación internacional para el desarrollo y la política mexicana: Evolución y perspectivas*. Tesis de licenciatura no publicada, FCPS-UNAM, México.
- Throsby, D. (1998). *Financing and effects of internationalisation of higher education*. París: OCDE.
- Tunerman, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París: UNESCO.
- (2005). *Global Education Report*. París: UNESCO.
- UNESCO-UIS (2012). *Global Education Digest*. Montreal: UNESCO.

MOOC: ¿una nueva vía para internacionalizar a la educación superior?

MOOCs: A new way to internationalize higher education?

SCILIA MICHEL RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ¹

Resumen

Los sistemas de educación superior y las universidades están llevando a cabo transformaciones significativas para adaptarse y responder a las demandas de un mundo cada vez más globalizado e interconectado. Una de estas transformaciones ha sido la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los MOOC (*Massive Open Online Courses*) son una modalidad reciente de este tipo de oferta educativa apoyada en las TIC que ha irrumpido con fuerza y generado un gran interés académico, social y empresarial. Esta tendencia ha propiciado una serie de discusiones en torno a la calidad de los cursos ofrecidos, el diseño pedagógico, la acreditación y su sostenibilidad, pero también se han destacado sus beneficios, entre ellos la democratización del conocimiento y ser una herramienta para fomentar la educación permanente y una posible vía para apoyar la internacionalización de la educación superior, cuyo principal objetivo es proveer a los estudiantes de una educación relevante en la que desarrollen las competencias globales e interculturales que les permitan desenvolverse asertivamente en el plano profesional y personal. Por lo anterior, este documento tiene como finalidad presentar las características de esta nueva generación de educación a distancia y desarrollar los argumentos para responder a la pregunta ¿los MOOC son una nueva vía para internacionalizar a la educación superior?

Palabras clave: TIC, MOOC, educación a distancia, internacionalización de la educación superior.

¹ Investigadora del Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria en América Latina y el Caribe (OBIRET) de la UNESCO/IESALC. Email: scilia.rodriguez@gmail.com

Abstract

Higher education systems and universities are making significant transformations to adapt and respond to the demands of an increasingly globalized and interconnected world. One of these changes has been the incorporation of Information and Communication Technologies (ICT) in teaching and learning processes. The MOOC (Massive Open Online Courses) are a recent form of this type of educational offer supported in ICT which has generated a great academic, social and business interest. This trend has led to a series of discussions about the quality of the courses offered, the instructional design, the accreditation and the sustainability; but have also highlighted its benefits, including the democratization of knowledge, being a tool to promote lifelong learning and a possible route to support the internationalization of higher education whose main objective is to provide students with relevant education developing global and intercultural skills enabling them to function assertively on professional and personal level. Therefore, this document aims to present the characteristics of this new generation of distance education and to develop arguments to answer the question: Whether the MOOC are a new way to internationalize higher education?

Keywords: ICT, MOOC, distance education, internationalization of higher education.

Introducción

Los sistemas de educación superior y las universidades están llevando a cabo transformaciones significativas para adaptarse y responder a las exigencias de un mundo cada vez más globalizado, integrado e interdependiente. La demanda de la educación superior en el mundo ha sobrepasado los espacios para acceder a ella, particularmente en los países menos desarrollados. Entre algunos factores identificados al respecto se encuentran la explosión demográfica, que ha favorecido el incremento del número de jóvenes que buscan ingresar a la educación superior, la necesidad de una educación permanente para actualizar las

habilidades y destrezas de los individuos y adaptarse mejor a los constantes cambios del mundo laboral, así como la demanda de títulos universitarios que les permitan a los ciudadanos obtener mejores oportunidades de empleo y calidad de vida (Altbach, Reisberg, y Rumbley, 2009).

A pesar de los esfuerzos que han realizado los países y sus sistemas universitarios, la oferta tradicional educativa no ha sido suficiente para satisfacer la demanda de la población. Por ello, una de las transformaciones llevadas a cabo por las instituciones de educación superior (IES) ha sido la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de ofrecer mayores y diversas oportunidades y espacios de estudio a la población (Altbach, *et al.*, 2009; UNESCO, 2002).

Los MOOC (*Massive Open Online Courses*²) son una modalidad reciente de oferta educativa apoyada en las TIC que ha irrumpido con fuerza en el espacio educativo. Los MOOC consisten en cursos abiertos en línea ofrecidos en plataformas educativas. La mayoría de estos tienen el sello de prestigiosas universidades y gozan de una amplia participación gratuita de miles de estudiantes.

Como consecuencia de esta atención se han generado debates y discusiones alrededor de este fenómeno educativo en torno a su diseño pedagógico (De Waard, *et al.*, 2011), la autenticación de los estudiantes (Young, 2013), la acreditación (Daniel, 2012), la competencia entre universidades (Olds, 2012), las altas tasas de deserción (Clow, 2013; Jordan, 2014), su sostenibilidad (Aguaded, Vázquez-Cano, y Sevillano-García, 2013; Hill, 2012), su uso como laboratorios de investigación sobre el aprendizaje (Flores Morfín, Cavazos Peña, Alcalá Romo, y Chairez Briones, 2013), entre otros temas.

A la par de estos debates, se discute también

² Su traducción al idioma español es "curso abierto masivo en línea".

sobre los beneficios para la sociedad, las universidades y sus comunidades, y entre ellos se destaca la democratización del conocimiento (García-Gutiérrez, 2013) y su utilización como una herramienta para incentivar la educación permanente (Chen, Barnett, y Stephen, 2013). En menor medida, se ha discutido sobre su aportación a la internacionalización de la educación superior (Custer, 2013; Davidson, 2014), aunque se considera una estrategia con potencial para apoyar este proceso. El presente documento busca fundamentar cómo este denominado *tsUNAMi educativo* (Boxall, 2012) puede ser una nueva vía para internacionalizar a la educación superior.

Con el objetivo anterior, el documento se estructura en tres secciones. La primera sección expone el contexto de la educación a distancia y su situación actual. En el segundo apartado se desarrollan las características generales de los MOOC en cuanto a origen, tipología, principales oferentes, desafíos y beneficios. La tercera sección presenta los fundamentos que sustentan esta modalidad educativa como una vía para internacionalizar a la educación superior. Finalmente, se exponen las conclusiones.

La educación a distancia y en línea

A pesar de los esfuerzos que han realizado los Gobiernos y sus sistemas universitarios, la oferta tradicional educativa no ha sido suficiente para satisfacer la demanda de la población, particularmente en los países menos desarrollados. De acuerdo con las estadísticas, la matrícula mundial total asciende a 177 millones de estudiantes; sin embargo, dicha cifra representa sólo el 29% de la población en edad de acceder a la educación superior, mientras que países como Estados Unidos y Finlandia presentan tasas del 95% y 94%, respectivamente (UNESCO, 2012).

Una de las transformaciones llevadas a cabo por las IES como respuesta a esta demanda ha sido la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dando lugar a una evolución de la educación a distancia que se conoce como educación

en línea (*e-learning*), con el fin de ofrecer más oportunidades y espacios de estudio a la población a través de la tecnología y de cumplir así con el derecho fundamental de todos los individuos a la educación (UNESCO, 2002).

Aunque la educación a distancia tiene sus inicios a finales del siglo XIX en Europa y Estados Unidos, donde se empleaban los sistemas de correspondencia postal tradicionales, y posteriormente en el siglo XX con los medios de comunicación de masas como la televisión y la radio (Area Moreira, 2004), con la revolución tecnológica y el surgimiento del Internet y las aplicaciones que se crearon a la par (*e-mail*, mensajería y exploradores), la educación a distancia tuvo un rápido crecimiento a través de los medios digitales para evolucionar hacia la educación en línea.

Dicho crecimiento fue tal que actualmente existen incluso universidades que ofrecen únicamente programas académicos a través de esta modalidad, como son The Open University, en Reino Unido, y la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en España, por mencionar dos de las más antiguas. Otro ejemplo se observa en la India, donde aproximadamente 24% de los estudiantes de educación superior están matriculados en alguna institución de educación a distancia (International Council for Open and Distance Education, 2009); por su parte, en Estados Unidos se reportó que en 2012 7.1 millones de estudiantes cursaron al menos una asignatura en línea, mientras diez años antes se habían reportado 1.6 millones de alumnos en ese mismo país (Seaman y Elaine, 2014).

Sin duda, las TIC favorecieron el potencial de la educación a distancia para llegar a millones de estudiantes. A lo anterior se suman impactos secundarios como la actualización de modelos educativos tradicionales, el desarrollo curricular de programas educativos, la formación y contratación de personal capacitado en el uso e integración efectiva de estas tecnologías en los cursos, la instalación y acceso

de infraestructura tecnológica para las comunidades universitarias, el desarrollo de marcos teóricos para la investigación educativa de las TIC, así como enfoques pedagógicos y de contenido innovadores.

De acuerdo con Guri-Rosenblit (2009), la educación a distancia es aquella que no requiere que los estudiantes se reúnan en un lugar determinado para estudiar; sino que llega a ellos no importa dónde vivan o dónde deseen estudiar. Por su parte, la UNESCO (2002) denomina a la educación a distancia como cualquier proceso educativo en el que la enseñanza se lleva a cabo total o parcialmente por un profesor que no comparte el mismo tiempo y espacio que el alumno, de manera que la comunicación entre estos se desarrolla a través de un medio artificial, pudiendo ser electrónico o impreso. Otra definición de la educación a distancia la concibe como:

Un sistema tecnológico de comunicación masiva que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno, como modo preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización tutorial que propician el aprendizaje autónomo de los estudiantes (García Aretio, 1987, p.8).

Mientras, por educación en línea (*e-learning*) se entiende la modalidad de educación a distancia que utiliza las TIC para mejorar o apoyar el aprendizaje. Este objetivo cubre una amplia gama de sistemas, desde los estudiantes que utilizan el correo electrónico y acceden a cursos en línea, hasta universidades que ofrecen programas totalmente de manera virtual (OCDE, 2005).

Algunas motivaciones que llevan a las IES a incursionar en esta modalidad son la generación de ingresos adicionales, la ampliación y expansión del acceso a la educación, la mejora de la calidad educativa, mayor prestigio y presencia institucional e internacional, la oferta de programas académicos innovadores, así como responder a las demandas del mercado laboral y la sociedad (Altbach, et al., 2009).

Por su parte, algunos beneficios de la educación a distancia son:

- No hay barreras geográficas ni limitaciones personales, culturales o sociales.
- Se supera la falta de infraestructura física educativa.
- Modalidad de estudio de bajo costo. Por ejemplo, muchas personas no pueden cubrir los costos que implica dejar un empleo para realizar estudios presenciales.
- Flexible e independiente. El estudiante puede seleccionar el tiempo y el espacio adecuados para realizar el estudio, por lo que se le considera una opción conveniente para combinar con un empleo o con el cuidado de los hijos.
- Excelente herramienta para las necesidades de capacitación permanente que requieren el mercado laboral y la sociedad.

A pesar de los beneficios de las TIC en la educación y en la sociedad en general, es importante destacar el aprovechamiento desequilibrado de estos y la brecha digital existente entre los países. Para ejemplificar, en el 2013 más de 3.2 billones de personas utilizaron el Internet, sin embargo, aún 4 billones de personas en países en desarrollo no tienen acceso a esta herramienta, lo que representa dos tercios de la población total de estos países. En los países en desarrollo, el 35% de su población está en línea, comparado con más del doble de la población en el mundo desarrollado (81%) (International Telecommunication Union, 2015).

En este sentido, la educación a distancia y la modalidad en línea son estrategias universitarias que han favorecido el acceso a la educación para más poblaciones. Sin embargo, se requieren mayores esfuerzos gubernamentales e institucionales para asegurar que el derecho a la educación se ejerza por todos los ciudadanos del mundo. Con este objetivo, han surgido en parte nuevas herramientas innovadoras que utilizan las TIC para difundir el conocimiento y promover el aprendizaje, como han sido los recursos educativos abiertos (REA) y recientemente los MOOC.

MOOC: una revolución educativa

El antecedente de los MOOC se puede identificar en la emergencia y la filosofía que persiguen los REA, que se refieren a aquellos “materiales digitalizados ofrecidos libre y abiertamente para profesores, alumnos y autodidactas a fin de que sean usados y reutilizados para enseñar, mientras se aprende y se investiga” (OCDE, 2009, p.15).

Así, en 2001 se creó el proyecto del Massachusetts Institute of Technology (MIT) de Estados Unidos denominado MITOpenCourseWare, mediante el cual este instituto busca promover el acceso libre y sin restricciones al conocimiento (Universia, 2016), ofreciendo sin costo y en abierto material docente.

A este proyecto se unieron otras prestigiosas universidades de diferentes países del mundo, así como la red más grande de universidades de Iberoamérica, Universia. Actualmente, se cuenta con 2 260 recursos educativos en línea en diez diferentes idiomas y más de 2 millones de visitantes al sitio web cada mes (Massachusetts Institute of Technology, 2016).

De la misma manera, The Open University, en Reino Unido, estableció en 2006 el proyecto *Open-Learn* para compartir sus recursos educativos y hacer más accesible la educación a más personas; actualmente ochocientos cursos están en línea (The Open University, 2016). Estas dos iniciativas definieron, en parte, los inicios del movimiento de la educación abierta y la premisa de que el conocimiento debe ser libre y accesible para todos (Yuan y Powell, 2013).

El movimiento de educación abierta siguió creciendo y dio origen a un nuevo capítulo que ha revolucionado en los últimos años el mundo de la educación en línea: los MOOC, cuyo término fue acuñado en 2008 por los académicos Dave Cormier y Brian Alexander para describir un modelo de curso abierto impartido por los profesores George Siemens y Stephen Downes en la University of Manitoba, Canadá. El curso se llamó *Connectivism and Connective*

Knowledge y fue cursado por veinticuatro estudiantes oficiales junto con 2 200 estudiantes que se registraron gracias a que este se abrió para todos sin ningún costo.

Sin embargo, el primer MOOC de gran éxito fue realizado en 2011 por los académicos de Stanford University Peter Norvig y Sebastian Thrun, y fue denominado *Artificial Intelligence*; atrajo a más de 160 000 estudiantes de cien países distintos (Cormier y Siemens, 2010; Downes, 2012).

Los MOOC son una nueva generación de educación a distancia y en línea que ha irrumpido con fuerza y generado un gran interés académico, social y empresarial. Desde su aparición, más de 4 200 cursos se han creado en quinientas cincuenta diferentes universidades, se han registrado alrededor de 35 millones de estudiantes (Dhawal, 2015) e incluso la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) está analizando incluir el indicador “números de MOOC” en su publicación anual *Education at Glance* (Mangeol, 2013), por lo que una de las preocupaciones actuales de las IES es no quedarse fuera de esta tendencia (Lawton y Katsomitros, 2012).

Por lo tanto, los MOOC son cursos abiertos en línea ofrecidos en plataformas educativas, desarrollados para una amplia participación gratuita de cientos y miles de estudiantes ubicados en cualquier punto geográfico, que auto-organizan su participación y estudio de acuerdo con los objetivos de aprendizaje, sus conocimientos previos, habilidades e intereses. Además, integran la conectividad de las redes sociales, el conocimiento de un experto reconocido en un campo de estudio y un conjunto de recursos en línea de libre acceso (Gabarda, Martín de la Rosa, Lázaro, y Taylor, 2013).

Debido al alcance e impacto inicial de esta tendencia, se crearon diversas iniciativas de carácter público y privado que ofrecen MOOC, así como espacios virtuales para que instituciones ofrezcan sus cursos (algunas gratuitamente, otras con costo). Las iniciativas más conocidas y pioneras son:

Khan Academy. Es una organización sin fines de lucro y un sitio *web* creado en el año 2006 por Salman Khan, graduado del MIT y Harvard University. Actualmente ofrece más de 4 300 videos dirigidos a profesores de primaria y secundaria de matemáticas, biología, química, física, humanidades, finanzas e historia, totalmente abiertos y gratuitos. Tiene como visión *una educación de clase mundial libre para cualquier persona en cualquier lugar* (Khan Academy, 2014).

Coursera. Fundada en octubre de 2011 y desarrollada por Andrew Ng y Daphne Koller, académicos de Stanford University. Ofrece más de quinientos cursos en distintos idiomas como inglés, español, francés, italiano, árabe, ruso, ucraniano, alemán y chino. Según datos de enero de 2014, se han registrado 22 232 448 usuarios de ciento noventa distintos países (Coursera, 2014).

Udacity. Organización con fines de lucro establecida en el año 2011 por Sebastian Thrun, David Stavens y Mike Sokolsky, exacadémicos de Stanford University. Ofrece cursos creados no sólo por expertos académicos, sino también por líderes del sector productivo, únicamente en idioma inglés (Udacity, 2016).

Edx. Plataforma sin fines de lucro fundada por el MIT y Harvard University en el año 2012. Actualmente, más de noventa universidades, junto con organizaciones civiles y fundaciones, forman parte de este consorcio (EdX, 2016).

Inicialmente, la mayoría de las organizaciones fueron creadas en Estados Unidos; sin embargo, han sido desarrolladas nuevas iniciativas en otros países, como Francia, Reino Unido, Australia, Alemania y Japón, y a nivel regional en Iberoamérica, entre ellas:

MiríadaX. Iniciativa promovida desde el año 2013 por Telefónica Learning Services y Universia con el objetivo de fomentar la difusión del conocimiento en abierto en el *espacio iberoamericano de educación superior*. Está disponible para que 1 345 univer-

sidades de la región iberoamericana puedan ofrecer cursos a través de la plataforma. Actualmente participan setenta y siete universidades, que han compartido un total de trescientos ochenta cursos, y más de 2 millones de estudiantes se han registrado (MiríadaX, 2016).

Open2Study. Iniciativa de Open Universities Australia, un grupo de ocho universidades que ofrecen formación en línea. Esta plataforma cuenta actualmente con más de 600 000 estudiantes de doscientos treinta y siete diferentes países, registrados en cuarenta y nueve distintos cursos (Open2study, 2016).

France Université Numérique. Es la plataforma nacional francesa lanzada en el año 2013 por el Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación de ese país con el fin de promocionar la universidad digital. La plataforma ha registrado un millón de registrados en ciento cincuenta cursos (France Université Numérique, 2014).

Las principales características de los MOOC son expuestas a continuación:

- 1) Oferta educativa a través de cursos estructurados en una planificación semanal de videosecciones, discusiones en foros, tareas y trabajos, lecturas complementarias, así como *tests* para acreditar el aprendizaje obtenido y la evaluación entre pares.
- 2) Tienen carácter masivo, donde el alcance es global y refiriéndose sobre todo a la capacidad para escalar, es decir, para que el curso pueda ser seguido por un gran número de estudiantes sin causar grandes trastornos a cualquiera de las partes del curso o de la experiencia académica (Anderson, 2013).
- 3) El curso se ofrece íntegramente en Internet (en línea), de manera que se puede seguir a través de un dispositivo móvil u ordenador desde cualquier punto geográfico.
- 4) Es abierto para todos los interesados, no importa el lugar en el que se ubiquen, no existen requisitos ni costo de admisión (en la mayo-

ría de las ocasiones) y el material está accesible de forma gratuita y en algunos casos puede ser reusado, en el mismo sentido que los REA (Anderson, 2013). No obstante, se enfatiza que el acceso es gratuito, pero su certificación no lo es (SCOPEO, 2013).

Se distinguen dos tipos de MOOC (Lane, 2012). Primero, los "CMOOC", que se fundamentan en el enfoque conectivista de George Siemens, donde cada individuo construye el aprendizaje a través del intercambio de información, ideas, argumentos, conocimiento y la tecnología. Siguiendo al autor, los principios del conectivismo son (Siemens, 2004; 2012):

- El aprendizaje y el conocimiento se basan en la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- Cultivar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.
- La capacidad para ver conexiones entre campos, ideas y conceptos es una habilidad básica.
- La toma de decisiones es en sí misma un proceso de aprendizaje.
- La motivación es necesaria en todas las actividades de aprendizaje conectivista.

Por otro lado, se han creado también los XMOOC, que están basados en su contenido (muy parecido a la educación tradicional), y destaca la existencia del video como medio para la transmisión de dichos contenidos, donde se observa la presencia de un experto-facilitador que transfiere los conocimientos. Por lo tanto, se basan en una pedagogía conductista relacionada principalmente con la transmisión de información.

Los XMOOC son actualmente los más utilizados. *Coursera*, por ejemplo, es una entidad que ofrece este tipo de cursos.

En cuanto a las tendencias más recientes de los

MOOC, a continuación se presentan brevemente los resultados de un estudio realizado a cientos de académicos del mundo (Afshar, 2013):

- El 84% de las instituciones mencionaron que los MOOC complementan la educación tradicional.
- Las siguientes fueron las tres respuestas más mencionadas cuando se les consultó para qué son apropiados los MOOC: a) educación continua, b) programas sin titulación, c) formación técnica.
- Los mayores beneficios de los MOOC, según los encuestados, son mantener actualización con los últimos desarrollos de educación, incrementar la visibilidad de la institución y mejorar la calidad de la planta académica.
- Los mayores inconvenientes señalados son la falta de revisión constante y el sistema de calificaciones, alto costo para su desarrollo e implementación y la implicación de un compromiso a largo plazo.

Desafíos y retos de los MOOC

A la par de la atención y el interés que ha tenido este fenómeno desde distintas trincheras, han surgido también discusiones sobre los desafíos y retos de los MOOC y su aporte a la enseñanza superior. Por ejemplo, un tema muy debatido tiene que ver con la calidad de los cursos. Para algunas IES, esta representa la mayor preocupación, debido a la estructura flexible de los MOOC y al hecho de que para cursarlos se requieren ciertas habilidades digitales que no todos los usuarios dominan, además de que el profesor raramente dirige o retroalimenta a los estudiantes.

Los anteriores se consideran factores que pueden mermar la calidad de la educación recibida a través de esta modalidad (Yuan y Powell, 2013). No obstante, existen también otros autores a favor de esta tendencia que puntualizan que los MOOC no surgieron para remplazar la educación que se ofrece en las mejores universidades del mundo para aquellos que pueden pagarla, sino que es una nueva forma de educación para los que no tienen otras opciones, pues los

MOOC están tratando de hacer disponible una educación de mejor calidad a una mayor población (Becerra, 2013).

También se discute sobre la autenticación de los estudiantes, pues debido a la falta de contacto personal en función de que toda la comunicación se realiza a través de un dispositivo móvil, tableta u ordenador, no existe garantía de que la persona que se encuentra detrás de la herramienta digital sea efectivamente la que se ha registrado, por lo que algunas plataformas están ya ideando estrategias para afrontar esta problemática.

Por otro lado, una dificultad mayor son las altas tasas de abandono de los cursos: de acuerdo con un sondeo realizado por *The Chronicle of Higher Education* en febrero del 2013, en un MOOC con un promedio de 33 000 estudiantes registrados, sólo un 7.5% de ellos completaban el curso. Asimismo, otro estudio llevado a cabo en noventa y un MOOC indicó un rango de 4 500 hasta 226 652 matriculados, con una media de 42 844, en tanto que las tasas de terminación fueron desde 0.9% hasta 36.1%, con una media de 6.5%, lo que coincide parcialmente con el resultado del reporte anteriormente mencionado (Jordan, 2014). Algunas de las razones de abandono del curso identificadas por la literatura son la curiosidad inicial, el interés sólo en una parte del curso, el desinterés en la metodología, así como la despreocupación económica de no completar el curso por no haber tenido que pagar una cuota (SCOPEO, 2013).

En este sentido, cabe mencionar los patrones de comportamiento de los MOOC desarrollados por Hill (2013) para comprender la relación de estos con las tasas de terminación. El autor desarrolló los siguientes cuatro patrones: *lurker* o “mirón”, que representan la mayoría de participantes de los MOOC, se inscriben pero sólo observan o revisan algunos materiales, es decir, se trata de estudiantes que no van más allá de registrarse o de ver un video; *drop in*, que son aquellos participantes parcialmente acti-

vos para un tema específico, pero que no completan el curso entero, y se caracterizan por utilizar de manera informal los MOOC para encontrar contenido que les es útil; *participantes pasivos*, que son los estudiantes que usualmente ven los videos, contestan los exámenes, pero no participan en actividades o discusiones de clase; y, finalmente, los *participantes activos*, aquellos que realmente tienen la intención de participar en un MOOC, revisan el contenido, contestan los exámenes, participan en las actividades y discusiones, etc.

Asimismo, la literatura hace énfasis en la acreditación y la certificación, tema en el que existe controversia, pues algunas plataformas cobran por los cursos y otras más, que son la mayoría, imponen un costo a los diplomas que acreditan la participación y terminación del curso, con lo que el término gratuito se refiere únicamente al acceso al MOOC, más no a su certificación. Por ejemplo, la plataforma MiriadaX ofrece dos tipos de certificación: el certificado de participación, que es gratuito y para el cual es necesario que el estudiante haya superado el 75% de los módulos del curso, y el certificado de superación, que tiene un costo y para el cual el estudiante debe haber completado la totalidad de cada módulo (MiriadaX, 2016).

Finalmente, el futuro y la sostenibilidad de los MOOC ha sido mencionado por algunos autores como un asunto fundamental debido a que realizar un MOOC implica la dedicación de muchas horas de trabajo y el esfuerzo de un equipo de profesionales capacitados y de tiempo completo para diseñarlo y darle seguimiento. Por el momento no existe claridad en cómo los MOOC podrían autofinanciarse y ser sostenibles en el futuro. Se discute sobre el cobro a los estudiantes por los certificados, ofrecer servicios *premium*, cobrar por publicidad, venta de libros electrónicos, donaciones (Yuan y Powell, 2013), y algunas plataformas incluso están ofreciendo sus bases de datos a empleadores para el análisis de perfiles.

Además de los desafíos de esta tendencia, se le adjudican algunos importantes beneficios como son la flexibilidad de tiempo y espacio para cursar los programas y el bajo costo para seguir el curso (no hay costo de traslado, por ejemplo). El beneficio más importante y reiterativo que ha sido ligado a los MOOC es su aporte a la democratización del conocimiento. A través de esta modalidad, el conocimiento está accesible a cada persona del mundo en cualquier momento de su vida. El alcance y su naturaleza abierta ofrecen mayores oportunidades de estudio y formación para los individuos y, por lo tanto, favorecen el acceso universal y gratuito a una educación de calidad.

Aunado a lo anterior, se debe tomar en cuenta que ya no existe un conocimiento único y consolidado, transmitido desde los docentes, que eran concebidos como los dueños del saber y del proceso de enseñanza, hacia estudiantes como receptores pasivos, sino que se trata ahora de una comunidad de individuos que busca la construcción del nuevo conocimiento de manera colaborativa y en red (UNESCO, 2013).

De la misma manera, los MOOC han sido valorados favorablemente como una herramienta de apoyo a la educación permanente que tan demandada ha sido en los últimos años por los ciudadanos, los empleadores y la sociedad en general. Ante los cambios constantes y vertiginosos de la economía y el mercado laboral, los trabajadores deben renovar continuamente sus conocimientos y habilidades, así como adquirir nuevas competencias, por lo que los MOOC ofrecen mucha flexibilidad a las personas que desean aprender nuevos contenidos o actualizar su formación.

Además de los beneficios anteriores, se considera que los MOOC pueden aportar a la internacionalización de la educación superior y al perfil internacional de los estudiantes y los académicos, por lo que en el siguiente apartado serán revisados los argumentos al respecto.

MOOC, ¿una nueva vía para internacionalizar a la educación superior?

La respuesta proactiva del sector universitario al fenómeno de la globalización y la sociedad del conocimiento es la internacionalización (Gacel-Ávila, 2003), proceso que además ha sido fortalecido en los últimos años con el desarrollo y la expansión de las TIC (Gabarda, *et al.*, 2013; OCDE, 2012).

La internacionalización de la educación superior es una política cada vez más valorada e implementada en las universidades y en los países debido a la demanda global de egresados de educación superior que cuenten con competencias internacionales, interculturales y lingüísticas para desempeñarse asertivamente en el contexto actual. Además, la educación superior tiene la misión de desarrollar en los egresados una conciencia social y una ciudadanía global, la capacidad crítica y reflexiva para promover una mayor cohesión social, la participación democrática, al igual que la valoración de la diversidad.

Knight (2008) define a la internacionalización de la educación superior como “el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en el propósito, las funciones y la oferta de educación superior a nivel nacional e institucional” (p.1).

La autora además distingue el término en dos vertientes: la internacionalización en casa y la internacionalización en el extranjero (Knight, 2008). La primera incluye estrategias que se llevan a cabo en el campus mismo para integrar una dimensión intercultural e internacional en los planes y programas de estudio, el proceso de enseñanza-aprendizaje, actividades extracurriculares, relaciones con grupos locales culturales y étnicos, y la integración de estudiantes y académicos extranjeros en las actividades del campus. Por su parte, la internacionalización en el extranjero se refiere a actividades como la movilidad internacional de estudiantes y académicos y el establecimiento de la colaboración con socios en el extranjero (Knight, 2008).

Una de las estrategias de mayor interés e impacto es la movilidad internacional estudiantil. No obstante, los estudiantes no móviles representan la gran mayoría de la población en las universidades. Por ejemplo, en el caso de México, de acuerdo con el estudio PATLANI de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el ciclo escolar 2011-2012 solamente 17 689 estudiantes mexicanos realizaron una estancia de movilidad internacional (Secretaría de Educación Pública, 2014), lo que representa apenas el 0.62% de la matrícula total del país (UNESCO, 2012). Lo anterior se debe a varios factores, entre los que destacan la falta de recursos económicos para asumir los costos que conllevan trasladarse y vivir en otro país y la falta de dominio de idiomas extranjeros.

En el 4^{to} *Reporte sobre Internacionalización* de la International Association of Universities, una de las mayores preocupaciones de la internacionalización señalada por las IES es que todos los estudiantes puedan tener un acceso igualitario a las oportunidades de internacionalización, y no sólo aquellos que cuentan con los recursos económicos (International Association of Universities, 2014). Esto puede ser minimizado con acciones de internacionalización en casa y utilizando las TIC y modalidades de educación en línea, como son los MOOC, para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de acceder a experiencias internacionales que potencialicen su perfil académico y profesional. En palabras de Gacel (2009), las TIC ofrecen oportunidades para implementar un currículo internacionalizado que incluya nuevas e innovadoras experiencias de aprendizaje. Es así que los MOOC pueden ser una vía complementaria para alcanzar este objetivo.

Desde nuestra perspectiva, y una vez analizados distintos cursos y plataformas de MOOC, estos pueden impactar la internacionalización de la educación superior en dos niveles: a nivel del estudiante y a nivel de las instituciones.

A nivel de los individuos (estudiantes)

Los MOOC pueden formar parte de la estrategia de

internacionalización en casa, que incluye actividades que ayudan a desarrollar una conciencia internacional y destrezas interculturales en la propia institución (Knight, 2008). Por lo tanto, un MOOC puede ofrecerse como una actividad extracurricular o integrarse en una asignatura obligatoria para reforzar los contenidos académicos tradicionales con un elemento internacional innovador que beneficie a los estudiantes académica, cultural y lingüísticamente, no importa el lugar físico donde estén ubicados, y sin ningún costo. Los MOOC pueden apoyar la internacionalización de la educación superior a nivel del individuo de las siguientes maneras:

- **Desarrollar capacidades lingüísticas: aprender o mejorar un idioma.** Existen MOOC para el aprendizaje de idiomas, en los que interesados pueden de manera voluntaria registrarse en un MOOC para el aprendizaje o el mejoramiento de un idioma, o, por su parte, el profesor puede incorporar dicho MOOC como requisito de la asignatura. Además, se ofrecen MOOC en diversos idiomas, por lo que los estudiantes pueden practicar o mejorar sus habilidades lingüísticas al interactuar en el curso de su interés en un idioma distinto al suyo.
- **Desarrollar capacidades interculturales: comprender otros países y otras culturas.** Existe una oferta de MOOC de una gran diversidad de países y universidades, los cuales están estructurados en videoseSIONES impartidas por académicos del extranjero, por lo que los estudiantes al cursarlos se enriquecen de una metodología diferente de enseñanza y de trabajar, una distinta terminología y una perspectiva más amplia y más global. Asimismo, las lecturas complementarias y demás recursos educativos que se ofrecen en los MOOC son muchas veces de autores extranjeros o en otros idiomas. De esta manera, se ofrece al estudiante un tema enriquecido con distintas perspectivas y visiones y, a la par, la posibilidad de mejorar un idioma extranjero.

- **Desarrollar capacidades interculturales: comparar y contrastar experiencias, perspectivas y visiones del mundo.** A través de la participación e interacción que se generan en los MOOC, los estudiantes comparten, contrastan y discuten sus visiones sobre el mundo con las de compañeros de diferentes países, con lo que se desarrolla en los estudiantes una perspectiva más amplia de los problemas globales y de las soluciones que cada país elabora para los mismos, así como la apreciación de las diferencias culturales y la tolerancia a las mismas. En este sentido, Knight (2008) afirma que la apreciación de diferentes formas de pensar acerca del mundo, combinada con habilidades interculturales de comunicación, son atributos importantes para los graduados de educación superior.
- **Enriquecer el perfil académico: aprender de temas de interés que no se encuentran en la IES propia.** Los estudiantes pueden beneficiarse del aprendizaje de temas de vanguardia relacionados con su profesión que no son impartidos en la propia institución, con ello se complementa su formación local con una perspectiva global e innovadora.
- **Democratizar el acceso a una experiencia internacional.** Los estudiantes pueden acceder a una experiencia internacional al cursar un MOOC ofrecido por una institución extranjera en la que están matriculados estudiantes de distintos países; si bien se reconoce que no se obtienen los mismos beneficios que de una experiencia de movilidad académica presencial, permite a los estudiantes que no pueden costear esta modalidad asimilar elementos internacionales de una experiencia virtual.

A nivel de las instituciones

Los MOOC presentan beneficios también para las propias instituciones y sus estrategias de internacionalización, a través de:

- Favorecer la colaboración interinstitucional. En recientes MOOC se han observado afiliaciones multi-institucionales, es decir, un mismo curso es impartido por profesores de dos distintas instituciones y países, generando un enriquecimiento académico y cultural de los profesores y, al mismo tiempo, representando el inicio de una posible colaboración más amplia o la construcción de redes universitarias en el futuro.
- Apoyar y promover el perfil internacional de la planta académica y *staff*. El desarrollo de un MOOC en conjunto con varias instituciones es un ejercicio enriquecedor para los académicos y el personal administrativo, pues se genera un ambiente de intercambio académico, profesional y cultural que favorece la autoevaluación y el aprendizaje de buenas prácticas. Además, se propician nuevas iniciativas y proyectos de colaboración internacionales basados en la complementariedad de capacidades y recursos.
- Incrementar la visibilidad y el prestigio institucional a nivel internacional. Los MOOC son una ventana a través de la cual las instituciones pueden mostrar las capacidades académicas con las que cuentan; es una manera de comunicar al mundo las ventajas competitivas y puntos fuertes en los que ha trabajado la institución y por los que es reconocida.
- Diseñar un programa de grado conjunto o doble grado. El diseño del MOOC entre dos o más instituciones puede ser el proyecto piloto de una iniciativa más amplia como la creación de un programa de grado conjunto o doble grado, que es una estrategia de internacionalización que ha surgido con fuerza en las IES en los últimos años para ofrecer programas innovadores y adecuados a la dinámica internacional y al flujo continuo de estudiantes y académicos en el mundo.

De esta manera, se considera que los MOOC representan una nueva vía complementaria, innovadora

y de apoyo del uso de las TIC para internacionalizar a la educación superior. Sin embargo, deben utilizarse en conjunto con otras estrategias y modelos tradicionales que han venido definiendo a esta política, como son la movilidad académica, la internacionalización del currículo, la colaboración internacional, entre otros.

Creemos que no deben implementarse como una estrategia aislada, sino de manera articulada y con el soporte y la guía de un profesor que facilite la asimilación de los estudiantes del aprendizaje académico e internacional. Desde nuestra perspectiva, los MOOC merecen la atención de los responsables de la internacionalización de las IES para ser promovidos e implementados al interior de sus universidades y poder evaluar de manera más objetiva su verdadero impacto en las aulas.

Conclusiones

El movimiento de los MOOC ha generado una revolución en la educación superior y traído consigo numerosos debates y discusiones desde distintas trincheras y sobre diversas aristas de esta modalidad. Por ejemplo, el objeto de estudio principal de este documento ha sido analizar su aportación a la internacionalización de la educación superior.

Al respecto, se menciona que las oportunidades para los estudiantes y académicos de internacionalizar su perfil son limitadas por la carencia de recursos económicos y la falta de dominio de otros idiomas o del soporte institucional, por lo que, como instituciones comprometidas con la sociedad y con el derecho de los individuos a una educación relevante, deben buscar, diseñar e implementar nuevas estrategias que les permitan a las propias IES ofrecer más espacios y oportunidades a sus comunidades universitarias para tener acceso a las bondades de una perspectiva académica internacional. Nos parece que los MOOC pueden aportar a esta causa, pues permiten una internacionalización virtual, complementaria y de apoyo a la estrategia global de internacionalización que llevan a cabo las IES, por lo que deben de tomarse en cuenta,

pero al mismo tiempo articularse con otras estrategias de internacionalización y con los modelos educativos tradicionales para beneficiarse de un soporte sólido y orientado por la planta académica y de gestión.

Al tratarse de un tema novedoso, se requieren más investigaciones que aborden este objeto de investigación. Mientras tanto, se motiva a las IES a estar pendientes de estas nuevas tendencias que se desarrollan en el campo de la educación superior para obtener el mayor provecho de las innovaciones educativas para sus propias comunidades. Asimismo, futuras pesquisas deberían de estar enfocadas en el análisis cualitativo y cuantitativo de las competencias internacionales que los estudiantes desarrollan una vez que se comprometen y concluyen un MOOC.

Referencias

- Afshar, V. (2013). Adoption of Massive Open Online Courses [worldwide survey]. *The Huffington Post*. Recuperado de http://www.huffingtonpost.com/vala-afshar/infographic-adoption-of-m_b_3303789.html
- Aguaded, J., Vázquez-Cano, E., & Sevillano-García, L. (2013). MOOC, ¿turbocapitalismo de redes o altruismo educativo? En SCOPEO, *Informe 2. MOOC: estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro* (pp.74-91). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: UNESCO.
- Anderson, T. (2013). *Promise and/or Peril: MOOC and Open and Distance Education*. Recuperado de http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/MOOCsPromisePeril_Anderson.pdf
- Area Moreira, M. (2004). Nuevas tecnologías, educación a distancia y la mercantilización de la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, enero, 1-9.
- Becerra, O. (2013). *The One Laptop Per Child Correlation With Massive Open Online Courses*. Recuperado de <https://edutechdebate.org/mas-sive-open-online-courses/the-one-laptop-per-child-corollation-with-massive-open-online-courses/>
- Boxall, M. (2012). MOOC: a massive opportunity for higher education, or digital hype? *The Guardian*. Recuperado de <http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/aug/08/mooc-coursera-higher-education-investment>
- Chen, X., Barnett, D., & Stephen, C. (2013). Fad or Future: The Advantages and Challenges of Massive Open Online Courses. En, *Research-to Practice Conference in Adult and Higher Education* (pp.1-12). St. Charles: Lindenwood University.
- Clow, D. (2013). MOOC and the funnel of participation. En, *Third Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK 2013)*. Leuven, Bélgica: The Open University.
- Cormier, D., & Siemens, G. (2010). Through the Open Door: Open Courses as Research, Learning, and Engagement. *Educause Review*, 45(4), 30-39.
- Coursera (2014). *Coursera*. Recuperado de <https://www.coursera.org>
- Custer, S. (12 de julio de 2013). What do MOOC mean for internationalisation? *The Pie News*. Recuperado de <http://thepienews.com/analysis/what-do-moocs-mean-for-internationalisation/>
- Daniel, J. (2012). Making Sense of MOOC: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 2012(3), 1-20.
- Davidson, C. (2014). *The Chronicle of Higher Education*. Recuperado de <http://chronicle.com/blogs/future/2014/01/29/moocs-and-the-promise-of-internationalization/>
- De Waard, I., Koutropoulos, A., Keskin, N., Abajian, S., Hogue, R., Rodríguez, O., et al. (2011). Exploring the MOOC format as a pedagogical approach for mLearning. En, *mLearn 2011*. Beijing: mLearn.
- Dhawal, S. (2013). *MOOC in 2013: Breaking Down the Numbers*. Recuperado de <https://www.edsurge.com/n/2013-12-22-moocs-in-2013-breaking-down-the-numbers>
- Downes, S. (2012). *Stephen's Web*. Recuperado de <http://www.downes.ca/post/57911>
- EdX (2014). *About*. Recuperado de <https://www.edx.org/about-us>
- Flores Morfín, J., Cavazos Peña, J., Alcalá Romo, F., & Chairez Briones, A. (2013). Los MOOC: Una revolución para la transición a la Sociedad del Aprendizaje. En SCOPEO, *Informe 2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro* (pp.92-104). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- France Université Numérique (2014). *France Université Numérique*. Recuperado de <http://www.france-universite-numerique.fr/>
- Gabarda, V., Martín de la Rosa, V., Lázaro, L., & Taylor, J. (2013). Internacionalización de la educación superior, nuevas tecnologías y plataformas de enseñanza-aprendizaje en red. En J. Gacel-Ávila, & N. Orellana Alonso (Coords.), *Educación superior, gestión, innovación e internacionalización* (pp.141-160). Guadalajara-Valencia: Universidad de Guadalajara-Universidad de Valencia.
- Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- (2009). Impacto de las TIC en la internacionalización de la educación superior. Oportunidades, riesgos y limitaciones. En J. Gacel-Ávila, & R. Hernández Castañeda (Coords.), *Investigaciones y ensayos sobre innovación e internacionalización educativa* (pp.9-34). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- García Aretio, L. (1987). Hacia una nueva definición de educación a distancia. *Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, (18), 1-4.
- García-Gutiérrez, J. (2013). Los MOOC y el aprendizaje de la ciudadanía. En SCOPEO, *Informe 2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro* (pp.106-121). Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Guri-Rosenblit, S. (2009). *Digital Technologies in Higher Education: Sweeping Expectations and Actual Effects*. Nueva York: Nova Science.
- Hill, P. (2013). *e-Literature*. Recuperado de http://mfeldstein.com/emerging_student_patterns_in_moocs_graphical_view/
- (2012). *Four Barriers That MOOC Must Overcome To Build a Sustainable Model*. Recuperado de <http://mfeldstein.com/four-barriers-that-moocs-must-overcome-to-become-sustainable-model/>
- International Council for Open and Distance Education (2009). *Global Trends in Higher Education, Adult and Distance Learning*. Oslo: ICDE.
- International Association of Universities (2014). *4th Global Survey on internationalization of Higher Education*. París: IAU.
- International Telecommunication Union (2015). *The World in 2015: ICT Facts and Figures*. Ginebra: International Telecommunication Union.
- Jordan, K. (2014). Initial Trends in Enrolment and Completion of Massive Open Online Courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15 (1), 133-160.
- Khan Academy (2014). *Khan Academy*. Recuperado de <https://es.khanacademy.org/>
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lane, L. (15 de agosto de 2012). *Three Kinds of MOOC*. Recuperado de <http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-of-moocs/>
- Lawton, W., & Katsomitros, A. (12 de agosto de 2012). *MOOC and disruptive innovation: The challenge to HE business models*. Recuperado de http://www.obhe.ac.uk/documents/view_details?id=929
- Mangeol, P. (2013). Higher Education in the Digital Learning Age: OECD Findings to Date, Current and Future Work [Conferencia del ICDE SCOP 2013 Policy Forum]. Recuperado de <http://docplayer.net/4624506-Higher-education-in-the-digital-learning-age-oecd-findings-to-date-current-and-future-work.html>
- Massachusetts Institute of Technology (2016). *MIT OpenCourseWare*. Recuperado de <http://ocw.mit.edu/>
- MiríadaX (2016). *MiríadaX*. Recuperado de <https://www.miriadax.net>
- OCDE (2005). *E-learning in Tertiary Education*. París: OCDE.
- (2009). *El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos*. París: OCDE.
- (2012). *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. A Guide for Higher Education Institutions*. París: OCDE.
- Olds, K. (2012). *Are MOOC becoming mechanisms for international competition in global higher ed?* Recuperado de <http://globalhighered.wordpress.com/2012/12/16/are-moocs-becoming-mechanisms-for-international-competition-in-global-higher-ed/>
- Open2study (2016). *Open2study*. Recuperado de <https://www.open2study.com/>
- SCOPEO (2013). *Informe 2. MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Patlani. Encuesta nacional de movilidad estudiantil internacional de México*. México: SEP.
- Seaman, J., & Elaine, A. (2014). *Grade Change. Tracking Online Education in the United States*. Babson Park: Babson Survey Research Group.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- (2012). *What is the theory that underpins our moocs?* Recuperado de <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/>
- The Open University (2016). *OpenLearn*. Recuperado de <http://www.open.edu/openlearn>
- Udacity (2016). *About Udacity*. Recuperado de <https://www.udacity.com/us>
- UNESCO (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. Montevideo: UNESCO.
- (2012). *Global Education Digest 2012*. Montreal: UNESCO Institute of Statistics.
- (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Universia (2016). *OCW Universia*. Recuperado de <http://ocw.universia.net/es/>
- Young, J. (2013). *Coursera Announces Details for Selling Certificates and Verifying Identities*. Recuperado de <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/coursera-announces-details-for-selling-certificates-and-verifying-identities/41519>
- Yuan, L., y Powell, S. (2013). *MOOC and Open Education: Implications for Higher Education*. Bolton: Centre for Educational Technology & Interoperability Standards.

El desarrollo humano local como marco de referencia para la cooperación universitaria al desarrollo

Local human development as a framework for university development cooperation

ROSA VEGA CANO¹
ROGELIO RIVERA FERNÁNDEZ²

Resumen

El presente documento tiene el propósito de argumentar que la cooperación universitaria al desarrollo puede ser estudiada desde el enfoque del desarrollo humano local, dado que actualmente este enfoque se ha erigido como una perspectiva alternativa a los esquemas neoliberales que han tenido como consecuencia una mayor desigualdad social, sobre todo para países como los latinoamericanos, y desde los cuales se han realizado contribuciones relevantes en la construcción de las teorías desarrollistas. La exposición inicia con la mención de algunas precisiones acerca de lo que aquí se entiende por *cooperación universitaria al desarrollo* para, posteriormente, dar un recorrido por la evolución de la teoría del desarrollo, desde sus orígenes hasta el surgimiento del enfoque del desarrollo humano. Finalmente, se exponen las razones para ubicar la contribución de la universidad al desarrollo en esta perspectiva. Con ello, se pretende responder a dos interrogantes: ¿cuáles son los orígenes conceptuales de la cooperación universitaria al desarrollo?, y ¿cómo se inserta esta en la teoría del desarrollo?

Palabras clave: desarrollo humano local, cooperación universitaria al desarrollo, teorías del desarrollo, marco teórico.

¹ Profesora-Investigadora adscrita a la Facultad de Economía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. Email: rosa_vc@yahoo.com.mx

² Profesor-Investigador Titular C, adscrito al Departamento de Administración del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, México. Email: rogeliolriverafernandez@msn.com

Abstract

This document is intended to argue that university development cooperation can be studied from the perspective of local human development, since this approach has now emerged as an alternative perspective to the neoliberal schemes that have resulted in greater social inequality, especially as Latin American countries, and which have made significant contributions in building the developmental theories. The text begins with clarifications about what is here meant by *university development cooperation* to then discuss the evolution of development theory, from its origins to the emergence of the human development approach. Finally, the reasons to locate the university's contribution to development in this perspective are exposed. This aims to answer two questions: What are the conceptual origins of university development cooperation? And, how it is inserted into development theory?

Keywords: Local human development, university development cooperation, development theories, theoretical framework.

Hacia una delimitación conceptual de la cooperación universitaria al desarrollo, a manera de introducción

Abordar el tema de la cooperación universitaria al desarrollo es una tarea compleja dadas las múltiples dimensiones, categorías, actividades y actores que confluyen en ella. Para acotar lo que se entiende por *cooperación universitaria al desarrollo* en este documento, se hace referencia, primero, a dos términos que suelen ser utilizados indistintamente en el lenguaje común: cooperación internacional y cooperación para el desarrollo.

En sentido estricto, *cooperar* significa "obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin" (RAE, 2015a, párr.1) e *internacional* es un adjetivo que hace referencia a lo "relativo a dos o más naciones [o a aquello] Que trasciende o ha trascendido las fronteras de su país" (RAE, 2015b, párr.2). Por tanto, la

cooperación internacional está conformado por todas aquellas acciones emprendidas o realizadas entre dos o más países, o bien, con implicaciones para uno o más países. El sentido particular que adquiere el término depende de diversos factores; por ejemplo, la disciplina del conocimiento desde la cual se aborda, el enfoque particular que lo refiere, o bien, los actores que intervienen.

Así, puede señalarse que la cooperación internacional para el desarrollo constituye una vertiente de la cooperación internacional que se origina en el reconocimiento de que las condiciones de desarrollo en los países no son equitativas, como no lo son las relaciones que estos sostienen. Dadas esas desigualdades entre países, se consideró la necesidad de emprender acciones que permitieran a los países más desfavorecidos y vulnerables estimular sus potencialidades de crecimiento y desarrollo. Los orígenes de la cooperación internacional al desarrollo se remontan al periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial y, desde entonces, pueden ser ubicadas diferentes etapas en las que ha mostrado un sentido diferenciado, en términos de sus planteamientos y objetivos (Álvarez, 2012, pp.286-298).

Las transformaciones en la concepción de la cooperación para el desarrollo han implicado el involucramiento de una mayor cantidad de actores con cualidades distintas y, por tanto, han surgido otras modalidades e instrumentos para llevarla a la práctica. Actualmente, la participación en la cooperación al desarrollo no se limita a los Gobiernos y organismos multinacionales; cada vez son más las instituciones que se involucran asumiendo un rol de mediadores entre el Estado y la sociedad, en un sentido distinto a los criterios que sigue la lógica del mercado. Entre estas instituciones, que cabe destacar el papel de la universidad (Alonso, 2006, p.30).

Al ser instituciones encargadas de la formación y ampliación de capacidades humanas, las universidades cuentan con los valores, así como con los recursos técnicos y humanos para impulsar la cooperación al

desarrollo, erigiéndose así como actores potenciales por naturaleza. Esta cooperación que se realiza desde las universidades se denomina *cooperación universitaria al desarrollo*, y aunque no se cuenta con una definición acabada puede tomarse como referencia la siguiente acepción:

el conjunto de actividades llevadas a cabo por la comunidad universitaria y orientadas a 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, transformación en la que el fortalecimiento institucional y académico tienen un importante papel (CEURI, 2006, p.7).

Sin embargo, para los fines del presente documento, es importante hacer otra precisión en términos de revalorar la dimensión local del desarrollo, ya que las desigualdades pueden encontrarse entre localidades y regiones dentro de un mismo país, y las acciones por el desarrollo pueden ser realizadas también entre localidades, regiones y países que enfrenten problemáticas comunes, y no de manera unidireccional de los países con mayores índices de desarrollo hacia los menos favorecidos.

Como se expondrá en un apartado posterior de este documento, el enfoque del desarrollo humano local permite rebasar esta limitación conceptual en virtud de que constituye una perspectiva integral en la que el desarrollo se percibe como un sistema (o conjunto de subsistemas) que no puede ser descrito en términos de sus elementos separados ya que su comprensión se presenta cuando se estudian en sus relaciones y desde la totalidad.

El tránsito hacia la teoría del desarrollo Más allá de la ortodoxia económica

Si bien una de las grandes preocupaciones de la teoría económica ha sido la explicación de la escasez y la riqueza en los países, es hasta llegada la década de

1950 que esta avanzó en explicar sus implicaciones más allá del crecimiento económico y más bien en términos del desarrollo de los países, y en particular para América Latina.

Dicho análisis partió de la conformación de centros de desarrollo constituidos por los países industrializados que requerían del abasto de materias primas provenientes de países que poseen abundantes recursos naturales y mano de obra, y que relegaban a estos últimos a la periferia y el subdesarrollo. Esto constituyó el surgimiento de la teoría heterodoxa del desarrollo desde el seno de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), cuyos fundamentos permitieron, en su momento, superar diversas limitaciones e insuficiencias que, para las realidades de los países latinoamericanos, los argumentos de la teoría ortodoxa (teoría de los términos de intercambio, así como las ideas neoclásicas y keynesianas) significaron (Herrera, 2007, p.57).

Raúl Prebisch, uno de los principales representantes del pensamiento *cepalino*, señaló que las premisas del modelo económico hegemónico de aquella época (que destacaba las ventajas económicas de la división internacional del trabajo) no eran aplicables en América Latina debido a que suponían una distribución generalizada del progreso técnico entre países industrializados y no industrializados. Prebisch destacaba que al entender el desarrollo en términos de una colectividad mundial que era de por sí heterogénea, los resultados de la dinámica entre los países serían también distintos. Así, las ventajas del desarrollo de la productividad no llegarían en igualdad de circunstancias a todos los países y, antes bien, serían aprovechadas en mayor medida por los más industrializados (Prebisch, 1964, p.6).

Estos planteamientos representaron notables discrepancias con las formas en que se entendía el desarrollo en la época: las que entendían el desarrollo como crecimiento (en función del ingreso por habitante) y las que lo concebían como un proceso con etapas (para las cuales el subdesarrollo era un paso

necesario en el tránsito hacia el desarrollo, y que ya destacaban la incorporación de elementos sociales e institucionales al estudio del proceso de desarrollo en países subdesarrollados). Así, la *teoría cepalina* se erigió como una corriente que concebía al desarrollo como un proceso de cambio estructural global, y que tanto el subdesarrollo como el desarrollo son procesos sistémicos que coexisten, interactúan y se condicionan mutuamente, dando como resultado un dualismo que se expresa en la existencia de países (y regiones, dentro de un mismo país) industriales avanzados (que constituyen el centro del sistema) y países pobres, atrasados y dependientes (que constituyen la periferia) (Sunkel y Paz, 1970, p.37).

La supremacía de la visión estructuralista respecto a las otras dos interpretaciones del desarrollo es clara: el desarrollo como crecimiento se centró en la preocupación por incrementar los niveles de inversión, dadas las implicaciones que estos tenían en otras variables macroeconómicas como la producción, la demanda, el empleo y el ingreso, y no se ocupó de los efectos que tiene el incremento de las inversiones sobre la estructura política, social y cultural de los países; por su parte, el desarrollo como proceso que implica el subdesarrollo propuso que, con una combinación adecuada en la dinámica macroeconómica, los países transitarían del subdesarrollo hacia el desarrollo.

Como puede notarse, tales aseveraciones partían del estudio del desarrollo, lo que, para los precursores del pensamiento cepalino, resultaba en interpretaciones equivocadas, pues sólo consideraban la estructura y evolución de los países desarrollados, y no así las especificidades de la región latinoamericana (países periféricos). En este sentido, Furtado (1998, p.241) enfatizó la idea de que el subdesarrollo requería de un estudio teórico a partir de sus particularidades para rebasar las limitadas interpretaciones dadas a partir del estudio de las realidades de los países desarrollados.

Sin duda, las obras de Prebisch y Furtado sentaron las bases de la teoría cepalina del desarrollo

que, por aproximadamente cinco décadas, tuvo vigencia para explicar la dinámica económica en América Latina. Sin embargo, la concentración de estas teorías en la noción del cambio estructural requerido para el progreso técnico y la industrialización de los países subdesarrollados dejó al margen el estudio de la redistribución del ingreso, junto con otros aspectos fundamentales para el análisis del desarrollo social en los países. Rodríguez (1997, pp.61-62) señaló que los resultados de este modelo teórico fueron parciales dado que no se lograron cambios estructurales sustanciales que llevaran a mejorar las condiciones de vida en los países subdesarrollados.

Puede entenderse que las limitaciones del modelo estructuralista se deben, fundamentalmente, a su pretensión de que los países subdesarrollados tuvieran un ingreso por habitante y una distribución similar a los países desarrollados y a la definición del crecimiento de la productividad industrial a partir del cambio tecnológico como estrategia de crecimiento, pues las restricciones en cuanto a capital, cultura empresarial y capacidad de innovación en el sector industrial dificultaron el éxito de tal estrategia.

Estas limitaciones ocasionaron que la teoría estructuralista (sin demeritar su relevancia como referente del estudio teórico del desarrollo latinoamericano y del subdesarrollo) fuera criticada como economicista, parcial y escasamente práctica para explicar el desarrollo social de la región latinoamericana del siglo XXI. Dubois (2014, p.18) destaca la coincidencia de cinco aspectos como causas de la crisis de dichos planteamientos y el origen de la necesidad de replantear los caminos para el desarrollo: 1) no cumplió con el objetivo fundamental de generar crecimiento económico en los países subdesarrollados; 2) dado el deterioro de los recursos naturales, resultó imposible la sostenibilidad del modelo en el largo plazo; 3) el modelo careció de políticas en lo relacionado con la equidad de género; 4) no vislumbró la interdependencia que existiría entre países como consecuencia de la globalización; y 5) no tuvo la capacidad de resol-

ver problemas fundamentales para el desarrollo de los países, que tienen que ver con temas de justicia, pobreza, igualdad y distribución del ingreso.

El surgimiento del neoliberalismo

El neoliberalismo es una corriente de pensamiento y de prácticas político-económicas que recuperó las premisas de los economistas liberales clásicos como Adam Smith para responder al contexto de finales de 1970 y principios de 1980, bajo el argumento de que los postulados de las teorías ortodoxas y heterodoxas del desarrollo resultaron incapaces de resolver las problemáticas de la época. El auge de la postura neoliberalista se debió al debilitamiento de la imagen legítima de la heterodoxia ante las fuerzas sociales que la sostenían, y por lo cual no llegó a consolidarse como una corriente dominante en el contexto mundial (Herrera, 2007, p.58).

Respaldado por la ideología de Herbert Spencer en relación a la libertad de los individuos respecto al poder coercitivo del Estado, y de Jacques Rueff y Friedrich August Von Hayek en cuanto a la no intervención del Estado en la economía y la libre actuación de las fuerzas del mercado, el neoliberalismo se erigió como ideología político-económica, llegando a convertirse en el modelo hegemónico del escenario mundial. Spencer, en su obra *El individuo contra el Estado* (1884, pp.7-8) escribía:

Medidas dictatoriales, rápidamente multiplicadas, han tendido de continuo, por dos caminos diferentes, a mermar las libertades individuales. De una parte, las reglamentaciones, más numerosas cada año, restringen la actividad individual en esferas donde antes no tropezaba con obstáculo alguno, u obligan al ciudadano a actos que antes podía libremente ejecutar o no. De otra, las cargas públicas, y en especial las locales –cada día más pesadas–, privan al individuo de la libertad de disponer de una porción, cada vez mayor, de sus rentas o ganancias, trasladando este derecho a los funcionarios públicos.

Aunque en aquella obra el autor hacía referencia a las características de la Inglaterra de finales del siglo XIX para fortalecer y expandir las ideas en torno a la libertad del individuo y a la urgencia de eliminar el autoritarismo del Estado, exponiendo dos posturas ideológicas contrapuestas, la liberal y la conservadora, Cardoso (2006, p.179) sugiere que

[...] con estas acciones restrictivas, sin percibirlo, los liberales, poco a poco, socavaban el poder público; es decir, promovían la idea de que el Estado no era competente para decidir o intervenir en esferas específicas de la actividad humana. Así, los defensores de la libertad del individuo propiciaron concomitantemente un deterioro del Estado y su capacidad para intervenir en la mediación de la libertad de acción del hombre [...].

En esa lógica del génesis del neoliberalismo que ofrece Cardoso (2006), Jacques Rueff y Friedrich August Von Hayek juegan un papel fundamental ya como defensores de la economía de libre mercado. Estas y otras ideas relacionadas con el liberalismo económico son difundidas por Hayek hasta conformar una sociedad con su círculo cercano de economistas, filósofos, sociólogos, políticos, historiadores, empresarios e intelectuales (entre los que destacan Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robins, Ludwig von Mises, Walter Lippman y Salvador de Madariaga), misma que denominaron la *Sociedad de Mont Pelérin* (por haberse celebrado en esta villa de Suiza su primera reunión). La influencia que esta sociedad ejerció en la práctica pudo manifestarse en la implementación de políticas a principios de la década de 1980 por parte de los Gobiernos de Estados Unidos e Inglaterra, con Ronald Reagan y Margaret Thatcher al mando, respectivamente, y Chile, con Augusto Pinochet (Ffrench-Davis, 2001), continuando su propagación por el resto del mundo y con diferentes implicaciones, según las condiciones y características de cada país.

Para América Latina, las consecuencias han sido valoradas por diversos autores y puede observarse una clara tendencia a considerar que la implementación del neoliberalismo trajo consecuencias devastadoras para la región, tanto por las implicaciones mismas de los cambios que devinieron de ese proyecto político-económico como por la situación en la que los países latinoamericanos se encontraban en el momento de insertarse a esa lógica.

Esta situación fue analizada y discutida por los organismos internacionales de crédito como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial quienes, bajo la égida del neoliberalismo, definieron un conjunto de medidas a implementar por los países latinoamericanos para superar la problemática que aquejaba a la región. Esta propuesta de reformas de estructurales se denominó el *Consenso de Washington* y fue oficializada en 1989.

De acuerdo con este convenio, la intervención del Estado quedaba limitada al aseguramiento de la seguridad nacional y de las necesidades sociales de la población, y su supuesta ineficiencia en el terreno económico sería superada, abriéndose así la posibilidad de que los países latinoamericanos lograran niveles sostenibles de crecimiento, eficiencia y productividad, aumentarían las tasas de ocupación y mejorarían los salarios de sus habitantes.

Años después, se harían evidentes las implicaciones de las medidas adoptadas y las críticas evidenciaron que el Consenso no reconocía el papel fundamental que tienen las instituciones y la política social en los procesos de desarrollo de los países. Ocampo (2005, p.8) apunta que los principales problemas del Consenso de Washington tienen que ver con 1) su limitada concepción de estabilidad económica; 2) no prestar atención al rol que juegan las intervenciones estatales en el ámbito productivo para estimular la inversión y acelerar el crecimiento; 3) subordinar las políticas sociales a las de carácter económico; y 4) no considerar que la legitimidad de las instituciones económicas y sociales se soporta en principios democráticos.

La obra de Amartya Sen y el desarrollo humano

Derivado de las revisiones analíticas acerca de las repercusiones que han tenido los cambios estructurales implementados, existe un debate sobre las formas como debe entenderse el desarrollo. Dubois (2014, p.20) sostiene que estas pueden clasificarse en dos grupos: el primero constituye el paradigma dominante, que se concentra en descifrar las causas y los medios para el crecimiento económico, revisa los procesos y las políticas y propone reformas de funcionamiento del sistema; el segundo es una alternativa que constituye el enfoque crítico que revisa los objetivos y fines del desarrollo y propone que deben ser replanteadas las bases del sistema.

En el marco de la postura que enfatiza la revisión de los objetivos y fines del desarrollo, se encuentran quienes lo piensan desde la justicia y la ética, pues consideran que cualquier planteamiento debe integrar, fundamentalmente, objetivos de equidad y dignidad, además de ser sostenible en el largo plazo para que las generaciones venideras puedan beneficiarse de decisiones acertadas que se tomen en el presente y no padecer las consecuencias de las decisiones erradas que se tomen en la actualidad.

Asimismo, estas visiones plantean la necesidad de incluir una dimensión normativa a las estrategias de desarrollo, dadas las ineficiencias del mercado para hacer una asignación eficiente de los recursos, y apuntan la urgencia de profundizar en la visión del desarrollo como proceso que cultiva los sentidos de solidaridad, comunidad y democracia. El referente fundamental de estos enfoques es el concepto de bienestar, y aunque cada uno de ellos hace una interpretación específica de lo que es y cómo evaluarlo coinciden en que dicho concepto tiene implicaciones más amplias que las materiales.

Es importante mencionar también, para evitar confusiones, que estos enfoques parten del cuestionamiento de qué significa, para los individuos y para la sociedad en su conjunto, “estar bien”; es decir, integran la valoración de lo satisfecha que puede estar

una persona o una sociedad en relación a los objetivos que se plantean para la vida. Por tanto, no debe identificarse con las propuestas del modelo de Estado denominado “Estado del bienestar”. Estos enfoques argumentan que la consideración del bienestar en los procesos de desarrollo permite, entre otras cosas, incluir dimensiones más allá de lo económico, colocar a

los individuos en el centro de atención, reducir el estigma que genera el hecho de que un país sea considerado pobre y destacar sus potencialidades (White, 2009, citado por Dubois, 2014, p.27).

El Cuadro 1 resume algunos enfoques del bienestar que son complementarios entre sí dentro de la teoría del desarrollo.

Cuadro 1. Enfoques del bienestar y sus características, en el marco de la teoría del desarrollo

Enfoque	Características
Una nueva mirada a la naturaleza y a las relaciones de los seres humanos con ella (Desarrollo sostenible)	Surge de la observación de los efectos negativos del modelo dominante sobre el planeta. Considera que los objetivos de bienestar son realmente posibles sin poner en riesgo la sostenibilidad del planeta como lugar habitable para los seres humanos. Va más allá de la búsqueda de soluciones tecnológicas que consigan fuentes de energía renovables no contaminantes o de cambios de consumo. Constituye un cambio de paradigma que afecta al supuesto del crecimiento ilimitado, a la concepción antropocéntrica dominante, a la consideración de la naturaleza como un instrumento, etc. Es un enfoque global (una visión que considera a todos los países).
Las visiones del “estar bien” desde diversas culturas (Latinoamérica)	Crítica a las concepciones occidentales del desarrollo, que han dominado el panorama internacional, expresando su profundo desacuerdo con la concepción economicista de la modernización. Desde la cosmovisión maya hasta las propias de los distintos pueblos indígenas amazónicos, hay una enorme variedad de propuestas que obliga a establecer un diálogo entre formas muy diversas de entender el buen vivir.
La economía feminista	Va más allá de considerar la exclusión y discriminación de las mujeres y las desigualdades de género. Propone un marco que conceptualiza el conjunto de la economía, la esfera del mercado, el trabajo pagado y no pagado, la producción y la reproducción social del cuidado. Tiene muchos puntos de contacto con las economías morales que se basan en la cooperación, la reciprocidad, se orientan hacia las necesidades y enfatizan la importancia del dar y del cuidado para satisfacer las necesidades.
La propuesta del enfoque de las capacidades como propuesta normativa de un desarrollo alternativo (desarrollo humano local)	Propone una nueva referencia de evaluación y nuevas categorías para la interpretación de la realidad y el diseño de políticas que conduzcan a conseguir los nuevos objetivos del desarrollo.

Fuente: elaboración propia con base en Dubois (2014, pp.29-31).

El enfoque de las capacidades es obra de Amartya Sen y ha sido enriquecido con trabajos de autores como Martha Nussbaum, Philip Alston y Sudhir Anand, por citar algunos (PNUD, 2009). Básicamente, este enfoque tiene por objeto plantear categorías alternativas para evaluar el desarrollo humano y re-

definir la pobreza, la desigualdad, la calidad de vida y el bienestar. Los conceptos que le dan sustento son dos: funcionamientos y capacidades. Los funcionamientos hacen referencia a las actividades, estados físicos y actitudes sociales que la persona posee y que le otorgan bienestar; en otras palabras, puede entender-

se que el bienestar de los individuos viene dado por las cualidades físicas, emocionales y sociales que desarrolla y no por la cantidad de bienes que posee. Por su parte, las capacidades son los posibles conjuntos de funcionamientos entre los cuales las personas pueden elegir para alcanzar un cierto grado de bienestar (Dubois, 2014, p.36).

La trascendencia principal de la obra de Sen consiste en la discrepancia con los enfoques del desarrollo existentes, al concebir al desarrollo como "un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaran los individuos" (Sen, 1999, p.19). Reconociendo que los factores del crecimiento económico son determinantes de dichas libertades, los considera entre los medios para que los individuos gocen de ellas, junto con las instituciones sociales y económicas:

La concepción del desarrollo como un proceso de expansión de las libertades fundamentales lleva a centrar la atención en los fines por los que cobra importancia el desarrollo y no sólo en algunos de los medios que desempeñan, entre otras cosas, un destacado papel en el proceso (Sen, 1999, p.19).

En este enfoque, hablar de bienestar implica saber, además de qué funcionamientos posee un individuo, el por qué, el cómo y cuál era su contexto y las posibilidades de obtener esos u otros funcionamientos; es decir, se valora la creatividad de los individuos para vivir acorde a sus experiencias, contextos, necesidades e intereses, e implica la participación de otras instituciones –además del mercado y, específicamente instituciones sociales– para garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a los recursos, así como la intervención del Estado para expandir las capacidades de los individuos a través de políticas públicas que garanticen la disponibilidad de medios y recursos requeridos para cada capacidad, y serán las sociedades junto con los Gobiernos de cada país quienes definirán las capacidades que consideran prioritarias para su desarrollo. De esta forma, el marco institucional,

político, social y cultural asume un papel clave, al lado de los recursos financieros y materiales para alcanzar los objetivos de desarrollo (PNUD, 2009).

La cooperación universitaria al desarrollo en el marco de la teoría del desarrollo humano local

La propuesta de encontrar en la teoría del desarrollo humano el respaldo teórico para la cooperación universitaria al desarrollo encuentra justificación en la alternativa que esta significa para superar la problemática no resuelta por las visiones estructuralistas que definieron los modelos de desarrollo en América Latina y, más aún, por las tendencias utilitarias y mercantilizadoras que, enmarcadas en el neoliberalismo, predominan actualmente, dejando a su paso desigualdad en la región y al interior de los países.

La incorporación del componente de la educación, junto con los de la salud y el ingreso, para medir el índice de desarrollo humano muestra la relevancia que asume la educación por sí misma en este enfoque. Y esta relevancia queda manifiesta en un sentido doble: por un lado, por su trascendencia en la generación de rendimientos económicos, y, por otro, por el valor sustantivo que otorga a la generación de libertades humanas.

Si bien es cierto que otros enfoques habían surgido antes que el desarrollo humano para manifestar la importancia de la educación en el desarrollo de los países, ninguno de ellos lo había hecho en un sentido ampliado. La teoría del capital humano, cuyo primer exponente fue Schultz, en 1972, y que tuvo como sistematizadores a Becker y Blaug, ya a principios de la década de 1980 (Villalobos y Pedroza, 2009), consideraba a la educación como un activo más de la producción, limitando su relevancia en términos de los rendimientos económicos que los países obtendrían por realizar inversiones públicas en educación.

El involucramiento de la universidad en el desarrollo basado en el fundamento del enfoque del desarrollo humano de Amartya Sen implica el de-

sarrollo de las capacidades de los seres humanos. Al respecto, Alonso (2006, p.30) señala

[...] en ese proceso de ampliación de las capacidades de las personas, el sistema educativo, en general, y la universidad, en particular, han de tener un protagonismo marcado. A través de los procesos de formación, las personas amplían sus conocimientos, capacidades y destrezas, al tiempo que conocen mejor el entorno y operan sobre él con una posición más consciente. No cabe la existencia del desarrollo sin la ampliación de los niveles de formación de las personas. Esto es lo que explica, también, que la dimensión educativa se haya seleccionado como uno de los componentes obligados en la determinación del Índice de Desarrollo Humano, creado por el PNUD.

El pensamiento e influencia de Sen destaca, principalmente, porque rescata los valores humanos en sus estudios sobre la pobreza: la libertad y la justicia, ausentes en la teoría económica, en los modelos de desarrollo y en las políticas públicas que de ellos emanaron; sobre todo, su influencia ha sido extendida por la oposición que surgió y ha proliferado en relación a la implementación de políticas de corte neoliberal, principalmente en los países menos desarrollados, también llamados "emergentes".

Finalmente, la incorporación de la dimensión local responde a la posibilidad que ofrece para concebir el desarrollo en un contexto de interrelación entre lo local y la globalidad. Boisier señala que el enfoque desde lo local del desarrollo constituye una modalidad que parte del territorio, entendido este no como una unidad geográfica en particular, sino como un espacio en el que se desarrollan un sinnúmero de relaciones de diversa índole (económicas, políticas, sociales, culturales, institucionales, etc.) que se relacionan entre sí y que dan forma a espacios de interacción de diversos tamaños que sólo pueden ser concebidos si se les considera a partir de sus particularidades, en un contexto más amplio y diverso;

se trata de un concepto sustantivo (contenido más que mero contenedor) que alude a una cierta modalidad de desarrollo que puede tomar forma en territorios de variados tamaños, pero no en todos, dada la intrínseca complejidad del proceso de desarrollo. Es evidentemente una sobresimplificación a asimilar el concepto de desarrollo local a la idea de comuna, a lo municipal. En realidad, lo "local" sólo hace sentido cuando se le mira, por así decirlo, "desde afuera y desde arriba" y así las regiones constituyen espacios locales miradas desde el país, así como la provincia es local desde la región y la comuna lo es desde la provincia, etc. (Boisier, 2001, p.54).

La relevancia de este enfoque radica en la consideración de que es en el espacio local en donde convergen las implicaciones de la globalización, lo que, pretendiendo la integración de un único sistema mundial, ha redundado en una mayor heterogeneidad dadas las diversas y múltiples peculiaridades locales, ya que cada país, región, estado, provincia, comuna, es decir, cada localidad (en el sentido que aquí se interpreta) tiene características específicas que lo hacen insertarse en la lógica global de manera particular observando, por tanto, resultados distintos a los que observan otras localidades.

Reflexiones finales

Para lograr resultados satisfactorios, la cooperación universitaria al desarrollo habrá de insertarse de manera coherente con los objetivos y acciones que definan los países en sus políticas públicas locales e internacionales, y en las acciones emprendidas deberán involucrarse las tres funciones fundamentales de la universidad (formación, docencia e investigación, y extensión y difusión) y, por consiguiente, toda la comunidad universitaria.

Esto significa que es necesario el diseño de políticas institucionales de largo plazo y la evaluación y seguimiento de estas, de tal manera que puedan realizarse los cambios que permitan alcanzar los objetivos

que las universidades se tracen en términos de la promoción e impacto sobre el desarrollo de sus contextos locales y extralocales. Vista así, la cooperación universitaria para el desarrollo debe asumirse como un compromiso institucional con la sociedad y no como una elección voluntaria traducida en actividades extraacadémicas individuales, aisladas e intermitentes.

Aunque históricamente la universidad ha tenido presencia en múltiples debates de diversa índole, el siglo XX definió cambios importantes en el rol que asume la universidad en la sociedad. En América Latina, por ejemplo, la denominada *Reforma de Córdoba* propició el surgimiento de nuevas expresiones y posiciones ideológicas de crítica política y social que empezaron a cuestionar las prácticas universitarias vigentes en esos años.

Si bien la democratización del gobierno universitario fue uno de los puntos medulares de la Reforma de Córdoba, otros aspectos resultaron también de suma importancia (Carlevaro, 2008): el surgimiento de la libertad de cátedra y de órganos de convivencia y discusión de las ideas y programas, así como la constitución de una universidad orientada a la creación de cultura y a la atención de la problemática nacional específica; esto último implicó la necesidad de voltear la mirada hacia el contexto exterior mediante la interacción de la universidad con su entorno basada en criterios de ética, equidad y pertinencia.

En el siglo XXI, el involucramiento de las universidades y de todos los actores que conviven en las actividades de fomento del desarrollo se justifica en que estas instituciones constituyen espacios de formación, discusión y generación de conocimiento que debe ser transmitido a la sociedad para resolver problemas que afectan y ponen en riesgo tanto el presente como el futuro del ser humano y su entorno. En palabras de Unceta (2007):

La función de la universidad en el análisis de la compleja y poliédrica problemática del desarrollo abarca todas las áreas de conocimiento, constitu-

yendo al mismo tiempo una tarea pluridisciplinar. En la actualidad, la consecución de un escenario en el que las personas de unas y otras sociedades puedan incrementar sus oportunidades de desarrollo requiere nuevos consensos, acordes con las nuevas condiciones en las que vivimos. Esos nuevos consensos deben abarcar diversos campos, que podríamos dividir en los tecnológicos, los sociales y los éticos. [...]. El campo de debate abarca, pues, todas las áreas de conocimiento, y la universidad tiene una enorme responsabilidad en alentarlos y promoverlos, una responsabilidad acorde con su propia definición universalista (Unceta, 2007, pp.42-43).

Es importante mencionar también que la cooperación universitaria al desarrollo requiere del cumplimiento de ciertas condiciones para que pueda llevarse a cabo y obtener los resultados esperados. Sebastián (2006, p.41) señala que existen dos tipos de elementos que condicionan el buen funcionamiento de los esfuerzos de cooperación en las universidades: los internos, que "refieren a las condiciones en las que la cooperación se plantea y ejecuta por parte de la universidad y los externos [que] refieren a los marcos de fomento y financiación y las posibilidades de colaboración con otros actores de la cooperación".

Por tanto, se requiere de la suma de esfuerzos desde diversas esferas de la sociedad para que la universidad pueda contribuir al desarrollo en este momento histórico en el que se acrecientan las diferencias regionales, nacionales y sectoriales a consecuencia de la globalización.

Aunque la cooperación universitaria para el desarrollo parece estar tomando una importancia significativa, esto es más en términos implícitos que explícitos, por lo que es necesario que se le reconozca formalmente tanto en las agendas de cooperación para el desarrollo como en las agendas universitarias. Se requiere también que tal reconocimiento incluya la coordinación entre los actores involucrados, que realmente se pongan en práctica las estrategias que se

diseñen y que se evalúen estas antes y después de ponerlas en marcha para que puedan realizarse los cambios o ajustes que se sean necesarios.

Referencias

- Alonso, J. A. (2006). La universidad como agente de cooperación al desarrollo: algunas consideraciones generales. En S. Arias, y E. Molina (Coords.), *Universidad y cooperación al desarrollo* (pp.29-35). Madrid: Oficina de Acción Solidaria y Cooperación, Universidad de Madrid.
- Álvarez, S. (2012). Una introducción a la cooperación internacional al desarrollo. *Revista electrónica de Derecho de la Universidad de La Rioja (REDUR)*, (10), 285-309.
- Boisier, S. (2001). Desarrollo local ¿De qué estamos hablando? En A. V. Madoery (Comp.), *Transformaciones globales, instituciones y políticas de desarrollo local* (pp.48-74). España: Homo Sapiens.
- Cardoso, H. A. (2006). El origen del neoliberalismo: tres perspectivas. *Espacios Públicos*, 9(18), 176-193.
- Carlevaro, P. (2008). Universidad y sociedad: proyección y vínculos. *Reencuentro*, 19-37.
- CEURI. (2006). Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo. En, *Conferencia de Rectores de universidades Españolas (CRUE)* (pp1-16). Extremadura: Oficina de Cooperación Universitaria al Desarrollo de la Universidad de Extremadura.
- Dubois, A. (2014). *Marco teórico y metodológico del desarrollo humano local*. Bilbao: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea-Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional.
- Ffrench-Davis, R. (2001). *Entre el neoliberalismo y el crecimiento con equidad. Tres décadas de política económica en Chile*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Furtado, C. (1998). Desarrollo y subdesarrollo. En C. E. Caribe (Comp.), *Cincuenta años del pensamiento de la CEPAL: textos seleccionados* (pp.229-241). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Herrera, R. (2007). La teoría económica neoliberal y el desarrollo. En N. Chomsky, J. Cypher, J. Foster, M. Hart-Landsberg, R. Herrera, V. Navarro, et al. (Comps.), *25 Años de neoliberalismo* (pp.55-70). Barcelona: Editorial Hacer.
- Ocampo, J. A. (2005). *Más allá del Consenso de Washington: una agenda de desarrollo para América Latina*. México: Comisión Económica para América Latina.
- PNUD (2009). *Indicadores de desarrollo humano y género en México 2000-2005*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Prebisch, R. (1964). *El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas. Vol. 1*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- RAE (2015a). *Real Academia Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Aid2o2x>
- (2015b). *Real Academia Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=LvcJGq6>
- Rodríguez, M. (1997). Teorías y enfoques de desarrollo económico. *Papeles de Población*, (13), 55-74.
- Sebastián, J. (2006). Oportunidades y desafíos de la cooperación universitaria al desarrollo. En S. Arias, y E. Molina (Comps.), *Universidad y cooperación al desarrollo* (pp.37-50). Madrid: Oficina de Acción Solidaria y Cooperación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. España: Planeta.
- Spencer, H. (1884). *El individuo contra el Estado*. Valencia: F. Sempere y Ca. Editores.
- Sunkel, O., y Paz, P. (1970). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Unceta, K. (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Villalobos, G., y Pedroza, R. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de educar*, 10(20), 276-306.

La colaboración académica como elemento de internacionalización solidaria. El caso de CUNORTE en la Universidad de Guadalajara (México)

Academic collaboration as an element of solidarity internationalization. The case of CUNORTE of the Universidad de Guadalajara (Mexico)

MARICELA VILLALÓN DE LA ISLA¹

Resumen

Este artículo explora el potencial que supone la colaboración académica como estrategia en el proceso de internacionalización en un centro regional de la Universidad de Guadalajara: el Centro Universitario del Norte (CUNORTE). El objetivo del artículo es analizar qué supone el proceso de reciprocidad como estrategia de internacionalización solidaria y sus implicaciones en un centro universitario de reciente creación y geográficamente ubicado lejos de la Zona Metropolitana de Guadalajara. Tras una descripción de las características de la institución y de su contexto, se detalla lo que el centro define como "alianzas estratégicas", que, en definitiva, son los acuerdos institucionales con determinadas universidades y países que, de acuerdo con determinadas características, facilitan acciones conjuntas encaminadas a buscar solución a problemas comunes. El trabajo concluye con el análisis de un modelo de internacionalización como referencia idónea para este centro universitario caracterizado por una especificidad institucional muy determinada.

Palabras clave: colaboración académica, internacionalización solidaria, transnacionalización, principio de reciprocidad.

¹ Profesora-Investigadora del Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara, México. Email: maricela.villalon@cunorte.udg.mx

Abstract

This article explores the potential of academic collaboration as a strategy of internationalization in a regional center of the University of Guadalajara, Mexico, called University Center of North, CUNORTE. This text analyses the process of reciprocity and solidarity as strategy of internationalization and its implications on. After to describe the institution and its context, the article details what the center defines as strategic alliances. The institutional agreements with some universities help addressing actions aimed to find solutions for common problems. The paper concludes with an analysis of one model of internationalization as an ideal reference for this center according its specific characteristics

Keywords: academic collaboration, solidarity internationalization, transnationalization, principle of reciprocity

Introducción

Es una máxima en el marco de la educación internacional la clásica afirmación realizada por Lawrence Kenworthy (1970, p.5) en su seminal obra *The International Dimension of Education*: “ningún hombre es una isla y ninguna nación es autosuficiente”. Efectivamente, incluso aquellos países que más nos parecen autosuficientes en realidad dependen de personas, productos y servicios de otras partes del planeta. Esa aguda percepción de Kenworthy (1970), describe con certeza la realidad del sistema en que actualmente vivimos, donde Knight (2004, p.8) refiere el proceso creciente de internacionalización como un producto de la globalización, términos que incluso llegan a confundirse (Albatch, 2004). Para Knight (2004), la globalización y la internacionalización son procesos muy diferentes, pero relacionados entre sí. La globalización ejerce la influencia de la tecnología sobre la economía, el conocimiento, las ideas a través de las fronteras. De hecho, el fenómeno de la globalización ha producido que la dimensión internacional de la educación superior sea cada vez más importante y significativa en el mundo actual.

De hecho, en México, al igual que en gran parte del continente latinoamericano, se han desarrollado durante las últimas décadas investigaciones en el campo de la educación internacional y la educación superior (Gacel-Ávila, 1999; Didou Aupetit, 2004; De Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila, y Knight, 2005; Brunner y Ferrada Hurtado, 2011; Didou Aupetit y Jaramillo, 2014) que han evidenciado rasgos comunes, a pesar de sus diferencias. Entre ellos, cabe destacar la relevancia de perspectivas de análisis basadas en la defensa de la cooperación solidaria entre pares y en la subsiguiente crítica de enfoques neocoloniales, dada la importancia que ostenta la educación superior como un bien público (Didou Aupetit, 2014, p.12).

Como se pone de manifiesto en el trabajo de Cortí, Oliva y De la Cruz (2015) sobre la internacionalización y el mercado universitario, durante la última década, la mayoría de los países latinoamericanos han venido concediendo cada vez más importancia a la educación en general, incluida la educación superior como un bien público y social, sostenida prioritariamente por los Estados, con el objetivo de contribuir a la creación de una conciencia solidaria y comprometida para el logro de mayores niveles de inclusión social y educativa.

En este trabajo se pretende analizar y destacar el papel que juega la cooperación y la solidaridad en las estrategias y procesos de internacionalización de la educación superior frente a la creciente mercantilización de servicios en este ámbito. Precisamente, el término “internacionalización” supone e implica una gama de servicios y actividades llevadas a cabo en y por colegios y universidades para responder a las presiones de la globalización (Teichler, 1999; De Wit, 2002; Knight, 2004 y 2008; Altbach y Knight, 2007; Burnett y Huisman, 2010; y Cornelius, 2012). Estas acciones o estrategias de internacionalización en la educación superior incluyen igualmente la movilidad estudiantil y académica, la conformación de redes internacionales, las asociaciones y proyectos de cooperación (de investigación y docencia), los programas

académicos conjuntos, y la transmisión de educación de manera presencial o a distancia en países extranjeros mediante universidades filiales o franquicias, entre otras (Corti, Oliva, y De la Cruz, 2015).

En la interdependencia de nuestro sistema, la internacionalización de la educación superior no es un fenómeno nuevo. Sin embargo, ha evolucionado de tal forma durante las últimas décadas que, tal y como se refleja en los dos últimos informes de la International Association of Universities (IAU) (Egron-Polak y Hudson, 2010 y 2014),² la importancia que ha adquirido durante los últimos años se extenderá a todo tipo de instituciones de educación superior en todo el mundo. Esta relevancia se ha incrementado junto con el desarrollo de la globalización, ofreciendo nuevas oportunidades y también nuevos desafíos (Egron-Polak y Hudson, 2014).

Por consiguiente, los enfoques locales o estudios de casos de los procesos de internacionalización, como el que se expone, mediante programas de colaboración o similares, amparados incluso por una vertiente institucional, constituyen una dimensión de la internacionalización a tener en cuenta no sólo para su desarrollo, sino también para su comprensión.

Internacionalización y educación transnacional, ¿dos caras de la misma moneda?

El desarrollo y expansión de la educación superior representa para Knight (2010) no sólo el acceso a ella de mayor número de población en general, sino también la generación de problemas relacionados con la calidad de la oferta académica, la integridad de los nuevos tipos de proveedores y el reconocimiento de las acreditaciones. No solamente los estudiantes, docentes e investigadores son internacionalmente móviles. Los proveedores, generalmente privados, de

programas educativos se mueven a través de las fronteras, y las sucursales de las universidades se establecen en países alrededor del mundo.

Para Jane Knight (2010), hace algunas décadas la colaboración internacional entre las universidades a través de intercambios académicos y proyectos de desarrollo era la norma de la internacionalización más comúnmente empleada. Ahora no sólo se ha incrementado este potencial, sino que se observa una mayor orientación mercantil de la educación superior, enfocada hacia el crecimiento en nuevos proveedores comerciales y privados, junto a la perspectiva de nuevos marcos de política comercial, lo que distorsiona, desenfoca y dificulta una estrategia de internacionalización abierta a la creación de redes de cooperación y un proceso de internacionalización más solidario.

En este sentido, Guarga (2008) analiza la “transición” del concepto de la educación superior como un bien público en relación con cada sociedad, a la inclusión de la educación superior como un “bien tratable”, que puede ser negociado en el marco del Acuerdo sobre el Comercio de Servicios (AGCS) (*General Agreement on Trade in Services*, GATS) entre los estados miembros de la Organización Mundial del Comercio (OMC). El análisis detalla con fundamento la respuesta de rechazo en los ámbitos académicos a la inclusión de la educación superior como servicio susceptible de “comercialización” regulado por la OMC. Las organizaciones que en seguida se mencionan, citadas por el autor, en diversos tiempos manifestaron su rechazo a la inclusión de la educación superior entre los servicios negociables del AGCS.

Las normas y reglamentos relativos a la educación como “bien tratable o comerciable” especificados en el citado AGCS de la OMC reconocen la educación transnacional como un servicio de comercio internacional. La educación transnacional es un término que en general abarca plataformas educativas, con fines de lucro, basadas en la enseñanza internacional

² Estos reportes se refieren a los *IAU 3rd Global Survey* y *IAU 4th Global Survey*, publicados en 2010 y 2014, respectivamente, por la IAU, como se puede comprobar en: <http://www.iau-aiu.net/content/iau-global-surveys>.

en cuanto alcance de traspasar fronteras sin que los campus ni los estudiantes se trasladen físicamente (Banner, 2016).

Por otra parte, García de Fanelli (1999) hace referencia a que la Global Alliance for Transnational Education (GATE) es la organización que acredita este tipo de educación y que la define como “[...] cualquier actividad de enseñanza o aprendizaje en la cual los estudiantes están en un país diferente (el país huésped) de aquel al cual pertenece la institución proveedora (el país proveedor). Esta situación requiere que las fronteras nacionales sean cruzadas por información educativa y por los profesores y/o los materiales educativos” (p.6).

De acuerdo con su análisis, en la GATE (1998, citado en García de Fanelli, 1999, pp.5-7) se mencionan seis formas diferentes en las que se lleva a cabo la educación superior de carácter transnacional:³

- 1) Educación a distancia (*distance education*).
- 2) Educación a distancia apoyada localmente (*locally supported distance education*).
- 3) Programas gemelos (*twinning programs*).
- 4) Programas articulados (*articulation programs*).
- 5) Sedes locales de instituciones extranjeras (*branch campuses*).
- 6) Acuerdos de franquicia (*franchising*).

Como ya hiciera Rodríguez Gómez (2004) en su trabajo “La educación superior transnacional en México: el caso Sylvan-Universidad del Valle de México”, Fernández y Ruso (2004), y, más recientemente, Álvarez Mendiola (2016), aluden a que la educación transnacional es sinónimo de inversiones extranjeras,

en ofertas educativas que basan su desarrollo en la demanda que no es atendida por instituciones públicas, donde prácticamente la mercantilización es un hecho ya que todas las empresas transnacionales operan bajo lógicas comerciales y de negocio.

Así, según Álvarez Mendiola (2016), la noción de “educación transnacional” nada tiene que ver con “educación internacional”, ya que es más bien un imperativo de la globalización económica que relaciona los términos “educación transfronteriza”, “educación *offshore*” y “educación sin fronteras” como fenómenos semejantes, que han emergido más bien con categorías (“campus remotos”, “sucursales”, “programas gemelos”, “programas conjuntos”, “doble titulación”, “franquicias”, “aprendizaje a distancia”, etc.), pero sin identidad propia.

De acuerdo con el análisis de Álvarez Mendiola (2016, p.1), en México este fenómeno de inversión extranjera directa en educación (IEDE) “se ha dirigido principalmente a la adquisición de instituciones existentes y a fusiones”, por lo que la mayor parte del mercado de la educación superior transnacional supone realizar operaciones y productos en inglés, con lo cual el bajo dominio de ese idioma en nuestro país eleva los costos de inversiones en la instalación de campus satélite. Por tanto, las “oportunidades de negocio” se limitan a dos opciones: la compra o la fusión de/con instituciones previamente existentes, y las inversiones de países de habla hispana, hasta hoy principalmente de España, en el mercado de la educación.

En esta misma línea, Didou Aupetit (2015) asegura que este proceso de transnacionalización se ha acentuado en la última década, pero está provisto de formas más complejas como la irrupción de campus satélite de universidades extranjeras, como aludía Álvarez Mendiola, ya que han invadido el escenario regional, unido esto a un fenómeno más insidioso, si cabe, como son las “inversiones extranjeras” mediante verdaderas industrias educativas.

Sin embargo, ante todo este aluvión de nuevos escenarios en los que se desenvuelve la educación

internacional, no se debe perder de vista el objetivo central: el debate de la educación como bien público *versus* bien tratable, al igual que el de educación transnacional *versus* educación internacional, son temas que han sido analizados desde diversas perspectivas.

Por una parte, los defensores de este tipo de educación argumentan que los programas transnacionales permiten a los estudiantes adquirir o seguir la educación superior en otros países sin reubicarse físicamente. Por otra, estamos quienes creemos en la educación internacional como una dimensión humana encaminada hacia un desarrollo social sostenible donde, como asevera Knight (2010), la interacción entre enseñanza-aprendizaje, investigación y servicio a la sociedad ha supuesto un referente para la evolución y transformación de las universidades como bienes tratables, orientados principalmente al desarrollo social, cultural, humano, científico y económico de una nación y su gente. Las dudas y los interrogantes se acumulan ante los nuevos desafíos y retos que la transnacionalización de la educación plantea.

Así, la movilidad estudiantil y docente constituye una de las principales estrategias de internacionalización que han implementado prácticamente todas las universidades, atendiendo por una parte a los resultados que arrojan diversos estudios realizados respecto a los aprendizajes que adquieren los estudiantes a través de la experiencia de vivir inmersos en un país y cultura ajenos a la propia, y por otra a los resultados económicos que suponen para ciertas universidades esa movilidad.

Las investigaciones realizadas en el campo de la educación internacional durante las últimas décadas han demostrado que las estancias en el extranjero, la interacción cultural y el estudio de otros idiomas, propicia que los individuos desarrollen conocimientos, actitudes y competencias necesarias para desenvolverse en un mundo crecientemente global (Opfer, Teichler, y Carlson, 1990; Gacel-Ávila, 1999, 2006 y 2010, citados en Villalón, 2014, p.134).

Para Guillén (2015), la transnacionalización de la educación tiene un enfoque más mercantil en la forma en que se estructuran las relaciones entre la comunidad universitaria. Se manifiesta, por ejemplo, “en la capacidad de una universidad para establecer filiales en diferentes países, o expedir certificados reconocidos en países extranjeros mediante cursos presenciales o virtuales, mientras que la internacionalización busca estructurar relaciones más profundas y de mayor impacto a todos los niveles de la institución” (p.91), facilita el desarrollo de los recursos humanos y potencia el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes preparándolos para formarse “con una perspectiva crítica y adecuada para desenvolverse en un contexto global” (p. 91).

Sin embargo, como señala Gacel-Ávila (2006), la educación superior debe formar egresados que aprendan a manejarse social y profesionalmente en el ámbito global. La experiencia de estudios en el extranjero contribuye al cumplimiento de ese papel, pues “combina la experiencia académica, intercultural y personal por medio de las actividades extracurriculares” (p.149). La movilidad virtual, en cambio, potencia diversos aprendizajes académicos, pero no proporciona aquellos que resultan de la experiencia de vivir el día a día en un país ajeno al propio.

En una reflexión reciente, la investigadora canadiense Jane Knight (2016) constató que se sigue debatiendo la conveniencia y los diferentes usos de la educación transnacional (TNE), incluyendo la necesidad de ponerse de acuerdo internacionalmente tanto en la definición como en la elaboración de un protocolo internacional respecto a modelos y tipologías de TNE, algo parecido a lo que la UNESCO y la OCDE hicieron respecto a la movilidad internacional de los estudiantes.

Profundizar en la comparación entre educación internacional y transnacional no es objeto de análisis en el presente trabajo, sin embargo, es imprescindible referir sus diferencias antes de abordar el tema de la

³ El término “educación transnacional” también se conoce como “educación transfronteriza”. Véase la *Global University Network for Innovation* (GUNI), red internacional creada en 1999 por UNESCO, la Universidad de las Naciones Unidas y la Universidad Politécnica de Cataluña-Barcelona con la finalidad de dar continuidad a las decisiones tomadas después de la Conferencia Mundial de UNESCO sobre la educación superior, en 1998 (<http://www.guninetwork.org/>).

cooperación académica como elemento clave del proceso de internacionalización en la institución pública mexicana que se estudia: el Centro Universitario del Norte (CUNORTE) de la red de la Universidad de Guadalajara (U. de G.).

La cooperación y colaboración en el campo de las relaciones académicas internacionales

El concepto de internacionalización solidaria se ha ido forjando mediante las diferentes estrategias de colaboración surgidas entre las universidades de la región latinoamericana en el plano internacional. Precisamente, como sostiene Moncada (2011), la cooperación internacional entre universidades constituye ya un elemento intrínseco en los procesos de generación del conocimiento científico y de desarrollo humano entre las mismas. La constitución y consolidación de redes orientadas a potenciar la innovación e investigación son hoy una de las prioridades institucionales y académicas que redimensionen el valor de la cooperación universitaria. El desarrollo y expansión de las nuevas tecnologías ha reforzado la difusión de diversos tipos de redes entre instituciones, profesores y estudiantes, reforzando los vínculos institucionales, al igual que el fomento de estrategias de colaboración más intensivas.

En esta línea, Marcelo Tobin (2015), en el texto titulado *Una mirada a la internacionalización universitaria*, hace referencia al concepto de “internacionalización integral” (De Wit, 2013), así como al de “internacionalización solidaria”, definiendo esta como

[...] el conjunto de acciones cooperativas con instituciones de otros países para el mutuo beneficio, para ampliar las posibilidades de incrementar el conocimiento y el desarrollo en otras culturas, posibilidades de acuerdo para el establecimiento de programas conjuntos de intercambio y movilidad que incrementen el sentimiento de pertenencia a la región y enriquezcan la formación de los estudiantes, docentes e investigadores (Tobin, 2015, p.19).

En ese mismo trabajo, Tobin (2015) también hace alusión al concepto de “cooperación internacional”, asegurando que abarca múltiples acciones relacionadas con las funciones sustantivas de la universidad y la interacción con pares en otras latitudes del mundo en beneficio mutuo para los cooperantes. Esta cooperación implica, tal como el autor concluye, que las universidades se conozcan y sepan “cómo posicionarse en el mundo a través de acciones de internacionalización de carácter solidario, de repensar y crear nuevas formas de conocimiento y acción” (p.26).

Por otra parte, la investigadora argentina Gabriela Siufi (2009), en el artículo titulado “Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior”, también analiza el término “cooperación internacional”, junto al de “internacionalización” y otros campos semánticos más próximos como “cooperación solidaria” y “desarrollo humano”. Para Siufi (2009, p.124), la cooperación internacional universitaria se encuadra dentro de los procesos de internacionalización de las instituciones de educación superior e implica el conjunto de actividades realizadas entre o por instituciones universitarias que, a través de múltiples modalidades, implica una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional; la formación, la investigación, la extensión y la vinculación para el mutuo fortalecimiento y la proyección institucional; la mejora de la calidad de la docencia; el aumento y la transferencia del conocimiento científico tecnológico; y la contribución a la cooperación para el desarrollo (p.124).

Este grado de cooperación internacional se refuerza mediante la implementación de estrategias y acciones que favorecen y potencien ese nivel cooperativo y de solidaridad interinstitucional. Las iniciativas emprendidas por las universidades encaminadas hacia la “cooperación y el desarrollo” como bienes sustentables apuntan en esta dirección.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2006) también se posiciona al respecto. Define “cooperación

académica” como los procesos relacionados con acciones conjuntas de apoyo en la docencia, investigación, extensión de conocimientos y difusión de la cultura. Por consiguiente, las relaciones de cooperación que han establecido diferentes universidades o centros regionales para la realización de proyectos conjuntos, potenciación de redes y movilidad de estudiantes y docentes constituyen ámbitos o acciones de cooperación.

Las relaciones de cooperación establecidas entre CUNORTE (Universidad de Guadalajara) y la Universidad de Jaén (España) ofrecen un ejemplo del potencial de los acuerdos “solidarios” en el proceso de internacionalización de las universidades. Se puede constatar que el compromiso colaboración académica entre ambas instituciones está basado en el principio de cooperación y solidaridad. Para el CUNORTE, este acuerdo específico de cooperación académica representa la ejecución práctica y funcional de las estrategias de internacionalización. Más allá de la firma que representa un convenio, el Proyecto ALFIN (Alfabetización Informacional), generado entre sus bibliotecas, supone un trabajo conjunto encaminado a potenciar la formación académica de la comunidad estudiantil y docente del centro universitario. La propuesta es producto de un trabajo conjunto que durante años se realizó sin más compromiso que la voluntad por mejorar el servicio de formación de usuarios que ofrece la biblioteca del CUNORTE.

Básicamente, los elementos y acciones que integran el citado proyecto son movilidad en la modalidad de estancias cortas; análisis de características, potencial y necesidades en cada institución; propuesta de trabajo colaborativo con delimitación de objetivos y acciones concretas, metas específicas; vinculación y corresponsabilidad entre la biblioteca y las coordinaciones de posgrado del centro; utilización de las TIC; recurso financiero proveniente de diversas fuentes, organismos, instituciones, convocatorias o programas; y, algo indispensable, gestión y apoyo de las correspondientes autoridades en cada institución o dependencia.

Queda claro que, independientemente del término que se utilice, la cooperación internacional, académica o solidaria requiere la participación activa y efectiva de gestores que, además de capacitarse en el área que desempeñen, se comprometan con el proceso de internacionalización de la universidad.

El contexto educativo de la Universidad de Guadalajara y el Centro Universitario del Norte. Una dimensión más internacional

La intención de mencionar en el apartado anterior la oposición sobre el AGCS, en el que se encuentra la educación superior, ha sido fundamentar la premisa de que la educación superior es un fenómeno complejo en el que se involucran varios aspectos interrelacionados entre sí: cultura, mercado, comercio educativo, valores sociales y movilidades (Altbach, 2004), lo cual define, por ende, una complejidad mayor en el proceso de internacionalización de las universidades, según las características de cada lugar en función de las de su entorno.

Este apartado tiene como propósito mostrar un panorama general de la educación superior en nuestro país a manera de contexto de la institución objeto de análisis del presente trabajo, ya que para comprender los retos de la internacionalización de la educación superior en México es indispensable conocer determinadas características de la cobertura educativa en los niveles que preceden al estamento superior.

México, con más de 127 millones de habitantes, ocupa el décimo lugar en la clasificación de los países más poblados en el mundo (Population Reference Bureau –PRB–, 2015). La distribución de la población por edad muestra un país joven, donde casi la mitad de la población tiene una edad menor a 24 años, lo que implica necesidades de educación, empleabilidad, fertilidad, etc., aunado esto a la dependencia económica. Poco más del 45% de la población tiene menos de 24 años, y el 40% tiene una edad máxima de 54 años. Sólo el resto tiene más de 55 años de edad (IndexMundi, 2015).

Durante las últimas décadas, el gran reto del país en materia educativa ha sido ampliar la cobertura en educación básica. Los datos oficiales muestran que el porcentaje de población con más de 15 años que no sabe leer y escribir ha pasado del 25.8%, en 1970, al 5.5%, en el 2015 (INEGI, 2015). Las estadísticas oficiales indican una tasa de alfabetización del 98.7% en personas de entre 15 y 24 años (CEPALSTAT, 2015). Estas cifras, entre otras situaciones, generan, por lógica, bajos índices de cobertura en el nivel de educación superior.

Un análisis de los índices de cobertura en educación superior entre 1997 y el año 2015 muestra un crecimiento gradual, del 17%, en el calendario escolar 1997-1998, al 35.1%, en el 2015 (González, 2015; Gil Antón, Mendoza Rojas, Rodríguez Gómez, y Pérez García, 2009).⁴ En este intervalo de tiempo, específicamente al inicio de la década entre 1997 y 2007, en promedio veintiséis de cada cien estudiantes en nivel superior estaban inscritos en instituciones privadas, y sesenta y siete en instituciones públicas. Nueve años después, en el calendario escolar 2006-2007, las instituciones de educación superior (IES) privadas registraban en su matrícula treinta y seis de cada cien estudiantes y las universidades públicas el 67% restante. Por otra parte, en cuanto a área de estudio, los programas educativos de ciencias sociales y administrativas e ingeniería y tecnología captaban la mayor matrícula en ese periodo, con “un peso relativo intermedio de las carreras de educación o humanidades y una menor presencia de los estudiantes inscritos en ciencias de la salud, agropecuarias, naturales y exactas” (Gil-Antón, Mendoza-Rojas, Rodríguez-Gómez, y Pérez García, 2009, p.42).

⁴ Pueden consultarse los datos que emplea Humberto González (2015) en el estudio realizado sobre la cobertura de la educación superior, disponible en: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=94>. También en los trabajos de Manuel Gil, Antón Javier Mendoza Rojas, Roberto Rodríguez Gómez y María Jesús Pérez García, disponibles en: http://www.ses.UNAM.mx/publicaciones/libros/L30_cobertura/Cobertura.pdf

De acuerdo con los datos que muestra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015), a pesar de la evidencia de los avances en el incremento de la cobertura educativa y el abatimiento al rezago educativo, en 2013, entre los países que conforman la OCDE, México fue uno de los únicos dos países donde menos del 60% de los jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y 19 años estaban inscritos en el sistema educativo correspondiente a su edad. Entre las personas con edades comprendidas entre 25 y 34 años, sólo una de cada cuatro tenía un título de educación terciaria. De los graduados, el mayor porcentaje estuvo matriculado en ciencias sociales (44% de los estudiantes), seguido de ingeniería y carreras relacionadas con la manufactura y construcción (22%). Los datos muestran que “las tasas de ingreso en México son más bajas que el promedio de la OCDE, en especial en el nivel de maestría y doctorado, donde menos del 1% de los estudiantes mexicanos estudian en el extranjero (OCDE, 2015, p.6).

En este contexto, destaca la importancia de la U. de G., catalogada como la segunda universidad de México por el número de estudiantes matriculados en nivel medio superior, superior y posgrado: en el ciclo escolar 2014-2015, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) registró un total de 336 954 estudiantes, seguida por la U. de G., con 265 167 estudiantes.

Además del Sistema de Educación Media Superior y el Sistema de Educación Virtual, la U. de G. posee una red universitaria conformada por seis centros universitarios temáticos ubicados en la Zona Metropolitana de Guadalajara, y nueve centros regionales distribuidos en diversas regiones del estado de Jalisco. Uno de esos centros regionales es la institución en que se focaliza este artículo, el CUNORTE, ubicado en una región donde su presencia resulta extremadamente significativa por ser la única IES que atiende una región de diez municipios en la zona norte de Jalisco y otros tantos que pertenecen al sur

del colindante estado de Zacatecas, además de la matrícula que capta en nivel medio superior.

En el calendario escolar 2014-2015, de los treinta y dos estados que integran el país, la matrícula en nivel superior en el estado de Jalisco representó poco más del 34% con respecto al total de estudiantes nacionales. De ese número de estudiantes, la Universidad de Guadalajara registró en sus instalaciones aproximadamente a la mitad, con 45% de cobertura total en nivel superior en el estado (Universidad de Guadalajara, 2016).⁵

Como institución pública, la U. de G. recibe presupuesto ordinario federal y estatal, en una correlación 52/48 por ciento, respectivamente, independientemente de los fondos extraordinarios que la institución gestiona. De los citados recursos, una determinada proporción se destina a diversas acciones de internacionalización con prioridad hacia la movilidad. Por ejemplo, durante el curso 2015-2016, la universidad asignó una serie de recursos de apoyo a la movilidad provenientes de fondos institucionales y de becas de organismos nacionales e internacionales (Banco Santander, SEP, CONACYT y el Consorcio de Universidades Mexicanas, la Organización de Estados Iberoamericanos, la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado y la Unión Europea) para incentivar e incrementar los programas de movilidad.

El marco de los acuerdos de cooperación entre la universidad y diversas instituciones, redes y

⁵ Según se refleja en el informe de la Universidad de Guadalajara (2015), el número total de matrícula en IES en el estado de Jalisco es de 263 636 estudiantes, de los cuales la Universidad de Guadalajara representa el 45%, equivalente a 118 665 estudiantes. Las instituciones privadas representan el 41%, con 107 946 estudiantes, y otras instituciones públicas el 14% del total, es decir, 37 025 estudiantes. Véanse los Informes de Actividades 2015 de la Universidad de Guadalajara, disponibles en: http://www.rectoria.udg.mx/informe2015/documentos7erEtionalizationoffHeEducacinternacionalizacide_solidaridadinterinstitucional.

organismos internacionales queda establecido en centenares de convenios que tiene firmados con instituciones, organismos, membresías y redes de prácticamente la cuarta parte de países en el mundo.⁶ Estos acuerdos son un elemento clave de las acciones de internacionalización que se implementan en toda la red universitaria, pues, como afirma Gacel-Ávila (2006), “sobre la cooperación internacional, las instituciones sociales, los organismos internacionales y los organismos no gubernamentales ejercen presiones sobre los Estados para impulsar acciones de colaboración que los Estados no pueden realizar por sí mismos” (p.46).

La multiplicidad de los convenios interinstitucionales firmados en el marco de la autonomía de la universidad definen acciones y programas de cooperación que abarcan la participación en proyectos conjuntos, el intercambio de estudiantes, docentes e investigadores y el acuerdo de reconocimientos de materias o créditos (Siufi, 2009, p.136). En este sentido, el concepto de cooperación internacional, tal como señala Tobin (2015), abarca múltiples actividades que se relacionan con la gestión de programas y becas internacionales, la movilidad de grado y posgrado, de docentes e investigadores, la investigación conjunta y el trabajo de redes, entre otras.

La Universidad de Guadalajara, a través de su Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI), promueve, coordina y facilita las acciones de internacionalización de toda la red. En este sentido, las principales estrategias de internacionalización de la universidad surgen y dependen en gran medida de dicha coordinación y de la gestión y visión que tenga cada rector general en su correspondiente periodo administrativo.

⁶ Al día de hoy, la CGCI de la Universidad de Guadalajara tiene firmados un total de seiscientos cuarenta y dos convenios con IES de todo el mundo. La región latinoamericana es la más beneficiada, con doscientos cincuenta y cuatro convenios. Esta información puede consultarse en: <http://www.cgci.udg.mx/convenios>

Al margen de este marco de acuerdos, cooperación y asignación de presupuestos, cada rector de centro universitario tiene cierta autonomía en la gestión de recursos y acuerdos de cooperación estratégica, así como en la estrategia de internacionalización que cada centro implementa, aunque dependa principalmente de la CGCI. Es decir, al ser la U. de G. una red en que cada centro es, tal como refiere Tobin (2015, p. 19), “un mundo en sí mismo”, de alguna forma u otra, las estrategias de internacionalización dependen de otras variables además de la coordinación de la CGCI, inclúyanse las características de la institución, su historia, su misión y sobre todo el contexto local y regional donde se halla inserta.

El Centro Universitario del Norte y los acuerdos de cooperación académica

Bénédict Favre y Luc Béal (2010) defienden el concepto “reciprocidad” (*reciprocity*) como un principio básico y elemento clave en el desarrollo del proceso de internacionalización experimentado en la Escuela Superior de Comercio y Negocios en Lyon, Francia. Para ellos, la estrategia de internacionalización (teniendo en cuenta el ámbito económico y de los negocios que se desarrolla a escala global) alcanza tres dimensiones: el desarrollo de la conciencia global, el conocimiento del mundo y la competencia, todo a escala global.

Ante la relevancia y trascendencia de las cifras que representan la movilidad internacional y los desafíos institucionales que supone, el trabajo de Favre y Béal muestra la incidencia que han tenido en las escuelas de negocios y universidades de economía los cuatro modelos de internacionalización desarrollados por Arnoud de Meyer, Patrick Harker y Gabriel Hawawini (2004, citado en Favre y Béal, 2010, p.5). Estos modelos, que a continuación se relacionan, son: 1) modelos de importación (*import model's*) o reclutamiento de estudiantes extranjeros, o modelo que mantiene a estudiantes y profesorado al margen de la cultura local; 2) modelos de exportación (*export*

model's), que permiten una mayor integración a través de los modelos organizativos de los centros universitarios donde van los estudiantes y profesorado con los que existe un vínculo o relación institucional para realizar determinados cursos o estancias obligadas; 3) modelo asociativo o de colaboración (*the partnership model*), que destaca por su necesaria vinculación con asociaciones de otros países, estrechando lazos de cooperación mediante convenios u otros soportes institucionales para estrechar acciones de cooperación y colaboración; y 4) modelos de red (*the network model*), que permiten el intercambio de estudiantes y profesorado, investigación conjunta, dobles titulaciones, grado y postgrado, proyectos de innovación, etc.

Los modelos descritos no se aplican en estado puro, sino que están sometidos a un proceso de hibridación. Sin embargo, si se comparan estos modelos de internacionalización (De Meyer, *et al.*, 2004, citado por Favre y Béal, 2010, p.5) con la estrategia de internacionalización que se aplica en CUNORTE, se encuentran notables diferencias en las características de aplicación y contextos de cada institución. No obstante, se encuentran similitudes en cuanto al denominado “principio de reciprocidad”, pues este supone la puesta en práctica de acuerdos interinstitucionales que el centro universitario establece con otras universidades con el propósito de fortalecer la movilidad internacional.

Básicamente, este principio significa un acuerdo (convenio) en el que la universidad receptora exime del pago de matrícula a una determinada cantidad de estudiantes que envía a la universidad asociada, coincidentes ambas en programas educativos y sistemas o niveles de acreditación curricular.

Precisamente es factible y viable la adopción del modelo de asociación (*partnership model*), basado fundamentalmente en los principios de cooperación y asociación con instituciones de otros países, lo cual fortalece la movilidad estudiantil basada en el principio de reciprocidad (*reciprocity*).

De manera general, todos los convenios que firma la U. de G., y por consiguiente CUNORTE, con instituciones de diversos países son acuerdos de condonación de matrícula, la oferta de nuevos espacios con similitud de programas y reconocimiento de créditos. Estos acuerdos representan para los estudiantes y docentes de la universidad pública mexicana un abanico de instituciones y países de movilidad por estancias semestrales, en tanto que los centros que integran la red universitaria también representan opciones para visitantes en el mismo tipo de modalidad.

Las peculiaridades intrínsecas de CUNORTE

Una particularidad que presenta CUNORTE respecto a los demás centros universitarios es que geográficamente se encuentra alejado de la zona metropolitana de la capital del estado, dentro de una región de escaso desarrollo económico y sin atractivos turísticos, con lo cual queda en franca desventaja en la opción de ser elegido como destino receptor por estudiantes extranjeros.

Esta situación, aunada a características como la desventaja de que la mayoría de los estudiantes y académicos no tiene dominio de la lengua inglesa como segundo idioma,⁷ son factores que contribuyen a que la movilidad estudiantil centrada en CUNORTE sea prácticamente nula y que la movilidad de salida, tanto académica como estudiantil, esté limitada a países de habla hispana. Igual limitación ocurre con los

⁷ Dado que el 95% de los estudiantes presenta un bajo nivel en el dominio de la lengua inglesa, a partir del ciclo escolar 2014-A se han venido aplicando el examen “English as a Second Language Assessment Test” (ESLAT) como parte de la prueba de aptitud académica realizada por el College Board a los estudiantes de primer ingreso en la Universidad de Guadalajara. Gracias a estas acciones, se puede contar con un diagnóstico sobre el dominio del inglés de los estudiantes del primero hasta el quinto semestre que recientemente finalizaron el ciclo escolar 2016-A. Véase: <http://www.cunorte.udg.mx/noticias/2015/septiembre/03/22-profesores-del-cunorte-aprenden-tecnicas-para-ensenar-ingles>

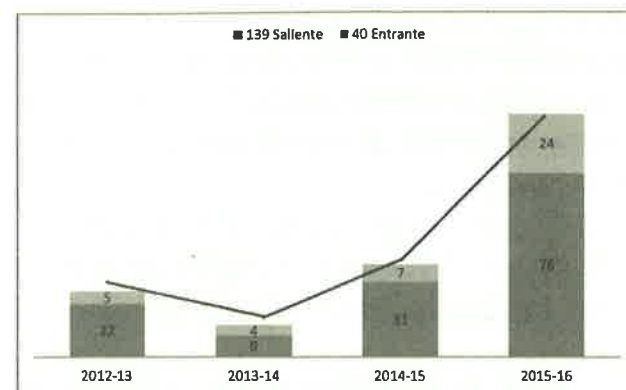
acuerdos académicos que este centro universitario establece, o tiene previsto constituir, con instituciones que pertenezcan a redes u organismos internacionales con capacidad de proveer algún tipo de colaboración o apoyo económico que facilite las acciones de internacionalización propuestas para la comunidad universitaria.

En este contexto, el CUNORTE ha optado por aplicar un modelo similar al modelo asociativo, o *partnership*, poniendo en práctica dos principios básicos:

- 1) Colaboración académica, con el objetivo de priorizar la atención de necesidades de formación y desarrollo de proyectos conjuntos que fortalezcan las áreas potenciales del centro universitario, incluyendo la investigación aplicada, enfocada a la solución de problemas prácticos o contextuales.
- 2) Reciprocidad de apoyo a la movilidad. La reciprocidad dependerá de las características de cada institución en relación con el número de estudiantes y con el apoyo adicional a la condonación del pago de matrículas. En este apartado, se ha realizado una importante inversión para dotar al centro de la infraestructura e instalaciones adecuadas para el fortalecimiento de esa movilidad.

La gran apuesta institucional por la movilidad estudiantil y docente es manifiesta. Se desarrolla en los niveles de pregrado y posgrado en el marco de acuerdos o convenios de colaboración y cooperación, teniendo como preferencia universidades latinoamericanas y europeas (71%), con preponderancia de las universidades españolas (24 %), esto por el idioma. El reto es afianzar y consolidar este principio de reciprocidad (*reciprocity*) interinstitucional, basado en el modelo asociativo (*partnership*). De hecho, la movilidad en los dos últimos años 2014-2016 se ha triplicado, como se refleja en el Gráfico 1, lo que ha supuesto un incremento más que notable.

Gráfico 1. Movilidad docente y estudiantil en CUNORTE durante el periodo 2012-2016



Fuente: Mejía, 2015, p.45.

El esfuerzo se centra en mantener un equilibrio entre las movilidades entrantes y salientes. De ahí los intentos del CUNORTE por favorecer proyectos de colaboración docente, como ALFIN, y proyectos de investigación a través del fomento de redes e internacionalización del currículo a través de las acreditaciones internacionales, además de otras iniciativas de carácter transversal como la creación de casas de estudio, becas y ayudas a la movilidad, así como el fomento y potenciación de la segunda lengua, que de alguna manera ejercen una acción solidaria y de cooperación en la comunidad universitaria, orientada hacia el desarrollo de la dimensión internacional del centro universitario.

Ahora bien, Favre y Béal (2010) observan que este modelo de asociación/colaboración internacional (*partnership*), al igual que otros, no es la *panacea*, sino que conlleva los riesgos inherentes a cualquier alianza. Su fortaleza reside en una adecuada gestión de acuerdos que propicie avances de la forma más fácil y económica posible. Su debilidad o desventaja son los conflictos que pueden surgir en la confrontación de diferencias entre socios/colaboradores.

Conclusiones

En el texto, se han manifestado las dificultades, desafíos y complejidades que plantea el desarrollo e implementación de una educación internacional más comprehensiva, con un enfoque más colaborativo, a

pesar de la incidencia y relevancia cada vez más preponderante de la educación transnacional.

En este contexto de macronivel, también destacan y sobresalen los enfoques regionales y locales de los procesos de internacionalización mediante programas de colaboración o similares, amparados incluso por una vertiente institucional. El caso del CUNORTE es una muestra de ello. Una de las experiencias que se han detallado, inspiradas de alguna forma en el modelo asociativo, o *partnership*, es el denominado "Proyecto ALFIN", que consiste en el diseño conjunto de cursos de formación que CUNORTE necesita para fortalecer en docentes y estudiantes de posgrado que realizan trabajos de investigación o tesis, respectivamente.

En este proyecto predominan propuestas de trabajo colaborativo con delimitación de objetivos y acciones concretas, vinculación y corresponsabilidad entre la biblioteca y las coordinaciones de posgrado del centro, utilización de las TIC, recursos financieros compartidos y una dimensión internacional articulada (e incluso las movilidades basadas en el principio de reciprocidad —*reciprocity*— que se contemplan a futuro con otras universidades) que suponen un referente para la evolución y transformación de las universidades como bienes públicos, orientados principalmente al desarrollo social, cultural, humano, científico y económico de una región determinada.

Esta experiencia de colaboración académica, focalizada en CUNORTE, desarrolla una serie de estrategias donde la movilidad internacional estudiantil y docente, auspiciada por la convocatoria de los diversos programas de la propia universidad y por diversos organismos, se convierte en un eje propulsor de enlaces y conexiones entre recursos humanos claves para lograr metas, objetivos y situaciones específicas que fortalezcan lazos de cooperación académica y solidaridad entre potenciales socios/colaboradores en un modelo asociativo, sin perder de vista un modelo más integrador e inclusivo, como el modelo red, o (*network model*), descrito con anterioridad.

En este sentido, las oficinas de internacionalización tienen el reto de generar espacios de comunicación académica en los que participe la gran mayoría de docentes e investigadores de la comunidad universitaria que a su vez se caractericen por la capacidad de generar ideas que contribuyan a fortalecer y dinamizar el centro universitario.

En la misma línea, los equipos han de diseñar, implementar y ejecutar una política de cooperación académica bajo una perspectiva de internacionalización solidaria y colaborativa que propicie la integración de una dimensión internacional e intercultural en todas las áreas. Ello requiere, en definitiva, que la sinergia del trabajo conjunto al interior del propio centro represente el ineludible *pase de abordar* antes de cruzar cualquier frontera institucional.

Referencias

- Altbach, P. (2004). El GATS debilitado. La OMC y la educación superior al centro del escenario. *Campus Milenio*, (96), 5-7. Recuperado de <http://www.ses.UNAM.mx/publicaciones/printart.php>
- (2005). Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. En, National Education Association (Ed.), *The NEA 2005 Almanac of Higher Education* (pp.63-74). Washington: National Education Association.
- y Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 290-305.
- Ávarez Mendiola, G. (2016). La educación superior transnacional en México. *Red de Internacionalización y Movilidad Académicas y Científicas* (RIMAC). Proyecto de Redes Temáticas CONACYT, n° 260402. Recuperado de <http://www.rimac.mx/la-educacion-superior-transnacional-en-mexico/>
- Bannier, B. (2016). Global Trends in Transnational Education. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(1), 80-84. Recuperado de <http://www.ijiet.org/vol6/663-DL0006.pdf>
- Brunner, J., y Ferrada Hurtado, R. (2011). *Educación superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile: CINDA.
- Burnett, S. A., y Huisman, J. (2010). Universities' responses to globalisation: The influence of organisational culture. *Journal of Studies in International Education*, 14(2), 117-142.
- Campero, C., Castro, L. M., y Díaz, C. (2008). Mexico: Analysing the International Adult Literacy Benchmarks in our Context. *Journal AED. Adult Education and Development*, 71. Recuperado de <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-712008/>
- CEPALSTAT (2016). *Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas: México*. Naciones Unidas: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado de http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/Perfil_Nacional_Social.html?pais=MEX&idioma=spanish
- Cornelius, A. R. (2012). Intentional Internationalization of Higher Education: A Strategic Institutional Response to Globalization. *Electronic Theses & Dissertations. Paper 396*. Recuperado de <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/view-content.cgi?article=1396&context=etd>
- Corti, A. M., Oliva, D. L., y De la Cruz, S. (2015). La internacionalización y el mercado universitario. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 47-60.
- De Allende, C. M, y Morones, G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la Cooperación Académica*. Recuperado de <http://www.anuies.mx/media/docs/convocatorias/pdf/glosariocoopnal2-jul06.pdf>
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe*. Westport: Greenwood Press.
- (2013). An Introduction to Higher Education Internationalisation. En H. De Wit (Ed.), *Internationalisation of higher education, an introduction on the why, how and what* (pp.11-49). Italia: Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI).

- Jaramillo, I., Gacel-Dávila, J., y Knight, J. (2005). *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*. Washington: Banco Mundial.
- Didou Aupetit, S. (2004). *Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas*. Venezuela: UNESCO-IESALC.
- (2015). Fourniture transnationale de services d'enseignement supérieur en Amérique Latine. Une première approche de ce phénomène. *Revue Tiers Monde*, (223), 111-126.
- y Jaramillo de Escobar, V. (2014). *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina: un estado del arte*. Caracas: UNESCO-IESALC. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Egron-Polak, E., y Hudson, R. (2010). *Internationalization of higher education: Global trends, regional perspectives*. IAU 3rd Global Survey Report. París: International Association of Universities (IAU).
- (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values*. IAU 4th Global Survey. París: International Association of Universities (IAU). Recuperado de <http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/IAU-4th-GLOBAL-SURVEY-EXECUTIVE-SUMMARY.pdf>
- Favre, B., y Béal, L. (2010). Student exchange: the Foundation of International Development at a Business School. *Proceedings of the 5th QS-APPLE Conference Kuala Lumpur Conference Centre* (24 a 26 de noviembre de 2009). Recuperado de <http://researchonline.jcu.edu.au/15906/1/QSApple-ConferenceProceedings.pdf>
- Fernández, S., y Ruza, E. (2004). Los procesos de internacionalización y globalización en la Educación Superior. Un análisis de los países de la OCDE. *Revista de Educación*, (335), 385-413.
- Gacel Ávila, J. (1999). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y lineamientos*. México: AMPEI y Fundación Ford.
- (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, procesos, estrategias*. México: Universidad de Guadalajara.
- (2012). *Informe anual de actividades 2012. Coordinación General de Cooperación e Internacionalización*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- García de Fanelli, A. M. (1999). *La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en Argentina* (documento de trabajo). Recuperado de <http://www.coneau.gob.ar/archivos/1401.pdf>
- Gil-Antón, M., Mendoza-Rojas, J., Rodríguez-Gómez, R., y Pérez García, M. J. (2009). *Cobertura de la educación superior en México Tendencias, retos y perspectivas*. México: ANUIES. Recuperado de http://www.ses.UNAM.mx/publicaciones/libros/L30_cobertura/Cobertura.pdf
- González, H. (25 de noviembre de 2015). Cobertura en educación superior: de los compromisos a la realidad. *Nexos*. Recuperado de <http://educacion.nexos.com.mx/?p=94>
- Guarga, R. (2008). La educación superior y los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio. *Universidades*, LVIII(38), 9-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37303802.pdf>
- Guillén, L. A. (2015). ¿Dónde estamos en el contexto académico internacional? Breve introducción de la internacionalización y sus indicadores. *AdAstra*, 6(3), 90-97. Recuperado de http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rcma/v6n3/v6n3_a06.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2005). *Datos estadísticos sobre educación básica*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>
- IndexMundi (2016). *México*. Recuperado de <http://www.indexmundi.com/es/mexico/>
- Kenworthy, L. S. (1970). *The international dimension of education. Association for Supervision and Curriculum Development*. Washington: NEA.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- (2010). Internacionalización de la Educación Superior: Nuevos desarrollos y Consecuencias NO Intencionadas. *Boletín IESALC de la Educación Superior*, (211). Recuperado de http://iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=241%3Ainternacionalizacion-de-la-educacion-superior-nuevos-desarrollos-y-consecuencias-no-intencionadas&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es
- (2016). Transnational Education Remodeled: Toward a Common TNE Framework and Definitions. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 34-47.
- Mejía, G. A. (2015). *Tercer Informe de actividades 2015. CUNORTE*. Colotlán: Universidad de Guadalajara.
- Meyer, A., Harker, P., y Hawawini, G. (2004). The Globalization of Business Education. En R. E. Gunther, H. Gatignon, y J. R. Kimberly (Eds.), *The Insead-Wharton Alliance on Globalizing: Strategies for Building Successful Global Businesses*. Cambridge: Cambridge University Press
- Moncada, J. S. (2011). Hacia una internacionalización solidaria de la educación superior. *Theoría*, 20(1), 21-32.
- OCDE (2015). *Education at a Glance, 2015*. París: OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- Population Reference Bureau (2015). *2015 World Population Data Sheet*. Recuperado de <http://www.prb.org/wpds/2015/>
- Siufi, G. (2009). Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 14(1), 122-145.
- Teichler, U. (1999). Internationalization as a challenge for higher education in Europe. *Tertiary Education and Management*, (53), 5-23.
- Tobin, M. (2015). Una mirada a la internacionalización universitaria. *Integración y conocimiento*, (3), 15-26.
- Villalón, E. M. (2014). Movilidad estudiantil y competencia intercultural: implicaciones para los procesos de internacionalización. *Educación Global*, 18, 131-142.
- Universidad de Guadalajara (2016). *Informe de Actividades, 2015*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/IA2015-mensajeTBP.pdf>
- University of Oxford (2015). *International Trends in Higher Education 2015*. Recuperado de <https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/International%20Trends%20in%20Higher%20Education%202015.pdf>