



EDUCACIÓN **Global**

REVISTA

VOLUMEN 21 | 2017 | ISSN 2007-1914

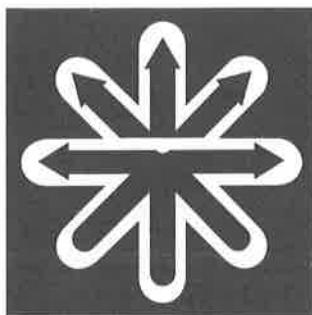




EDUCACIÓN **Global**

REVISTA

VOLUMEN 21 | 2017 | ISSN 2007-1914



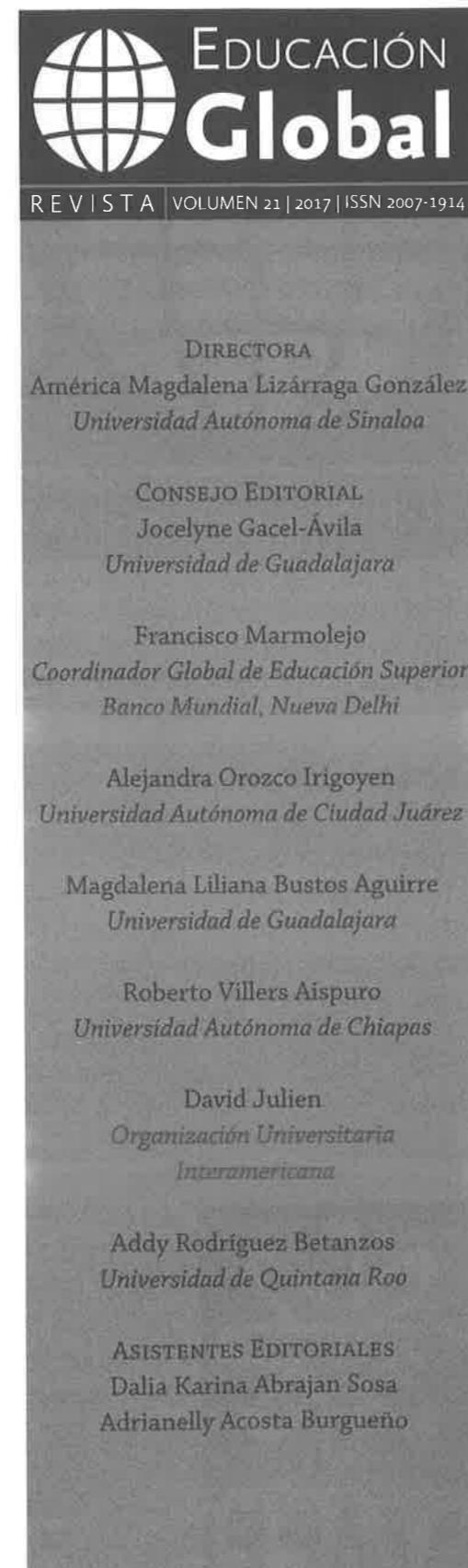
AMPEI

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 (ORIBET), 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 la cooperación internacional. Aborda temas sobre globalización y educación superior que impulsan el mejoramiento de las relaciones internacionales entre las instituciones de educación superior.

EDUCACIÓN GLOBAL, Año 21, No. 21, noviembre 2016-noviembre 2017, es una publicación anual editada por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, Blvd. Miguel Tamayo Espinoza de los Monteros, S/n, Desarrollo Urbano tres Ríos, Edificio 4, cuarto piso, CP 80020, Culiacán, Sinaloa, México. www.ampei.org.mx, Editor responsable: América Magdalena Lizárraga González. 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 Pandora Impresores, S. A. de C. V., Cañas 3657, La Nogalera, Guadalajara, Jalisco, México. Este número se terminó de imprimir el 15 de octubre de 2017 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.



lización de la educación superior desafío a considerar lectiva glocal

La internaciona.
desa

Internacionalización de l.
en el contexto de las polí.

Retos de la

E
M

Virtualización en el proceso
en los posgrados de Administración
Latina:
. Venezuela y México

MTRA. GUADALUPE ALEJANDRA CARDOSO MENDIOLA
DR. MIGUEL JOSÉ MUJICA AREURMA

AMPEI y la internacionalización
de la educación superior en México
DRA. JOCELYNE GACEL-ÁVILA
MAGDALENA BUSTOS AGUIRRE

31

43

59

73

La internacionalización de la educación superior
vista desde varias perspectivas
MARÍA LILIA LÓPEZ LÓPEZ

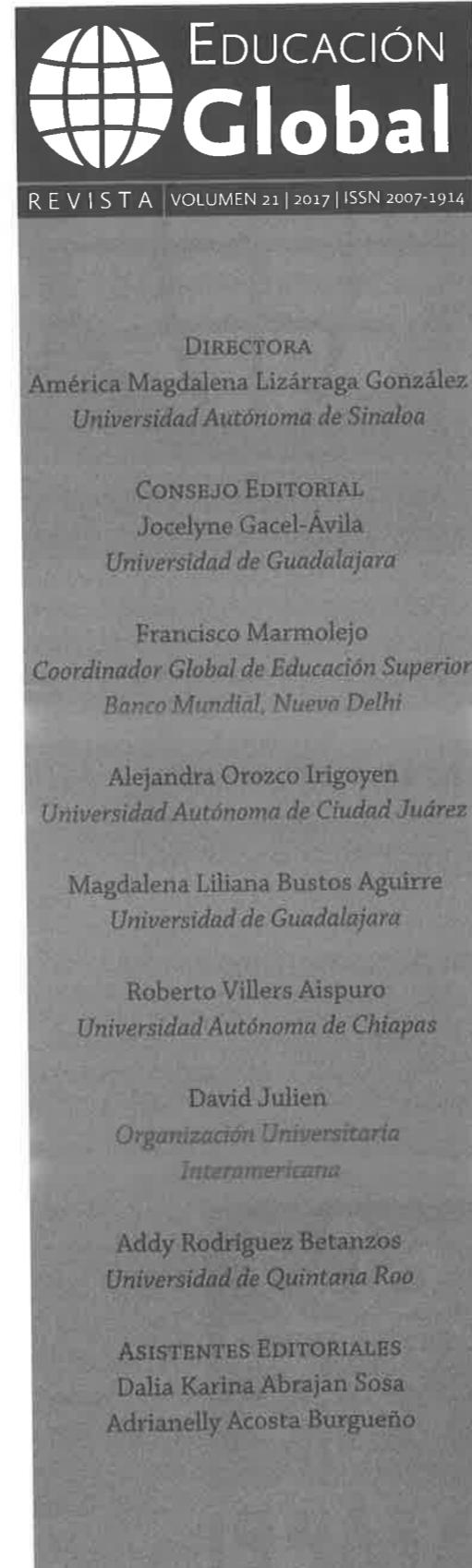
Evaluación de competencias interculturales:
¿se pueden medir con la misma vara?
SANTIAGO CASTIELLO GUTIÉRREZ

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 (ORIBET), 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 la cooperación internacional. Aborda temas sobre globalización y educación superior que impulsan el mejoramiento de las relaciones internacionales entre las instituciones de educación superior.

EDUCACIÓN GLOBAL, Año 21, No. 21, noviembre 2016-noviembre 2017, es una publicación anual editada por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional, Blvd. Miguel Tamayo Espinoza de los Monteros, S/n, Desarrollo Urbano tres Ríos, Edificio 4, cuarto piso, CP 80020, Culiacán, Sinaloa, México. www.ampei.org.mx, Editor responsable: América Magdalena Lizárraga González. 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 Pandora Impresores, S. A. de C. V., Cañas 3657, La Nogalera, Guadalajara, Jalisco, México. Este número se terminó de imprimir el 15 de octubre de 2017 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.



Contenido

La internacionalización de la educación superior en Colombia, desafío a considerar desde una perspectiva glocal

ANA MARÍA MORALES GARCÍA

5

Internacionalización de las universidades tecnológicas mexicanas en el contexto de las políticas educativas nacionales 2012-2018: análisis y propuesta

CARLOS SILVERIO HUERTA JIMÉNEZ

11

Retos de la Educación Superior del Siglo XXI: la Internacionalización

ENRIQUE PECERO COVARRUBIAS
MARÍA CRUZ CUEVAS ÁLVAREZ

23

Virtualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los posgrados de Administración en América Latina: Venezuela y México

MTRA. GUADALUPE ALEJANDRA CARDOSO MENDIOLA
DR. MIGUEL JOSÉ MUJICA AREURMA

31

AMPEI y la internacionalización de la educación superior en México
DRA. JOCELYNE GACEL-ÁVILA
MAGDALENA BUSTOS AGUIRRE

43

La internacionalización de la educación superior vista desde varias perspectivas
MARÍA LILIA LÓPEZ LÓPEZ

59

Evaluación de competencias interculturales: ¿se pueden medir con la misma vara?
SANTIAGO CASTIELLO GUTIÉRREZ

73

| | |
|--|-----|
| Teaching Practices Aimed to Assist EFL Learners to Cope with the Selection of Social and Person Deixis in Request Speech Acts VERÓNICA PIMENTA ROSALES CARLOS ALBERTO VÁZQUEZ GUERRERO | 87 |
| La planeación de la internacionalización: el caso de la UNACH CARLOS ANTONIO TREJO SIRVENT LUIS IVÁN CAMACHO MORALES | 99 |
| Una aproximación a la internacionalización comprehensiva desde la experiencia de la Universidad Autónoma de Sinaloa DR. JUAN EULOGIO GUERRA LIERA MC JESÚS ABEL SÁNCHEZ INZUNZA | 115 |
| Movilidad estudiantil internacional: competencias interculturales en acción NIDIA MÓNICA CASTRO L., ASSUMTA ANEAS Y JOSÉ LUIS CONDON | 123 |

La internacionalización de la educación superior en Colombia, desafío a considerar desde una perspectiva glocal

ANA MARÍA MORALES GARCÍA

RESUMEN

La internacionalización de la educación superior es considerada un proceso integrador y transversal a las funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y extensión. Las instituciones de educación superior integran el proceso de internacionalización de acuerdo a su misión, visión y características particulares. Factores como la movilidad, el multilingüismo, la interculturalidad, la internacionalización de la investigación y el currículo, entre otros, componen la dimensión de internacionalización. Sin embargo, existen elementos de la realidad nacional como las características socioeconómicas y el dominio de una o varias lenguas extranjeras que tienen una correlación con la capacidad de las instituciones de educación superior para el desarrollo y dinamización de factores de internacionalización. La internacionalización de la educación superior debe ser consecuente con las características particulares de las instituciones de educación superior y la realidad nacional. De igual manera, se deben fortalecer estrategias de *internacionalización en casa*, que contemplen problemáticas y valores culturales del contexto local, de manera que se enriquezca el intercambio cultural con otras regiones y se contribuya a la formación de ciudadanos con competencias para afrontar desafíos desde una perspectiva glocal.

Palabras Clave: internacionalización, educación superior, movilidad, intercambio cultural, inequidad, lenguas extranjeras, internacionalización en casa.

INTRODUCCIÓN

Dinamizar acciones de internacionalización de la educación superior es un reto para las instituciones de educación superior (IES) en Colombia. La sociedad globalizada demanda profesionales que posean competencias para afrontar desafíos más allá de las fronteras nacionales y contribuyan a la construcción de sociedades de conocimiento. Existe una interdependencia entre los países para avanzar en su desarrollo socioeconómico y la internacionalización de las IES promueve acciones que dinamizan este avance. Sin embargo, las institucio-

nes de educación superior se ven abocadas a generar estrategias para afrontar los desafíos que representa la internacionalización, como las condiciones socioeconómicas del país y el bajo nivel de suficiencia de una o varias lenguas extranjeras. La internacionalización de la educación superior es un proceso transversal a las funciones sustantivas, docencia, investigación y extensión, que integra, tal como lo reconoce Van der Wende (1994), tres niveles del proceso educativo: *macro, medio y micro*. «El macro (toma de decisiones y diseño de políticas institucionales), el medio (estructuras y políticas curriculares) y el micro (el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y otros espacios educativos)» (citado en Prieto, Valderrama y Muñoz, 2014, p. 165).

Las IES desempeñan un rol fundamental en la formación de ciudadanos globales. Factores como el multilingüismo, la movilidad, la interculturalidad, la investigación, el currículo y la promoción de cultura internacional, entre otros, hacen parte de la dimensión de internacionalización, contribuyendo al intercambio de saberes y reconocimiento de otras culturas. Fomentar una cultura internacional *in campus* brinda herramientas para el fortalecimiento de competencias académicas y reconocimiento de valores culturales. Es importante considerar que para reconocer valores diversos en otras culturas se deben identificar los de la cultura de la región que se habita o a la cual se pertenece. La internacionalización de las IES debe considerar no solo promover la cultura internacional, sino también la identificación y reconocimiento de la local, con el fin de enriquecer el intercambio. Existen condiciones que pueden llegar a limitar las acciones de internacionalización, como las condiciones socioeconómicas de la población estudiantil de las IES y el escaso dominio de lenguas extranjeras en el país. Sin embargo, ante estas dificultades de la realidad nacional, deben surgir estrategias de *internacionalización en casa* para fortalecer la dimensión de internacionalización de la educación superior, considerando acciones que potencialicen cada uno de los factores que la integran.

CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS EN COLOMBIA Y SU CORRELACIÓN CON LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

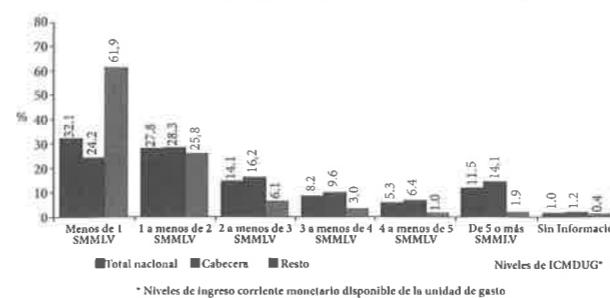
Colombia es un país que presenta unas condiciones socioeconómicas que inciden en el desarrollo de la internacionalización de la educación superior. El ingreso corriente monetario disponible en hogares por nivel de salario mínimo mensual legal vigente (SMMLV) de las 24 ciudades principales del país oscila entre menos de uno a menos de tres SMMLV, de acuerdo a la Encuesta de Ingreso y Gasto 2006-2007 del DANE (s.f.), como se observa en el gráfico 1. En el gráfico 2, de acuerdo a la Encuesta de Ingreso y Gasto 2006-2007 del DANE (s.f.), se percibe un mayor promedio de ingreso monetario concentrado en los últimos deciles de la población, reflejando así una acumulación inequitativa de riqueza. La acumulación inequitativa de riqueza en el país se ve reflejada en un coeficiente de GINI de 0.517 para 2016, como lo señala el DANE (2016).

La distribución inequitativa del ingreso total nacional reduce las oportunidades para acceder a la educación superior para aquellos deciles poblacionales que perciben menores ingresos. De igual manera, dificulta a las IES con población estudiantil de bajos ingresos dinamizar acciones de internacionalización en factores como el de la movilidad.

El acceso y permanencia en la educación superior se convierten en un desafío para muchos estudiantes y para las IES. En Colombia, solo un reducido porcentaje de la población ingresa a la educación superior y otro tanto más reducido la culmina. De acuerdo a estadísticas presentadas por la subdirección de desarrollo sectorial del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016), la tasa de absorción inmediata¹ fue de 34.6 % para el 2014. Se observa

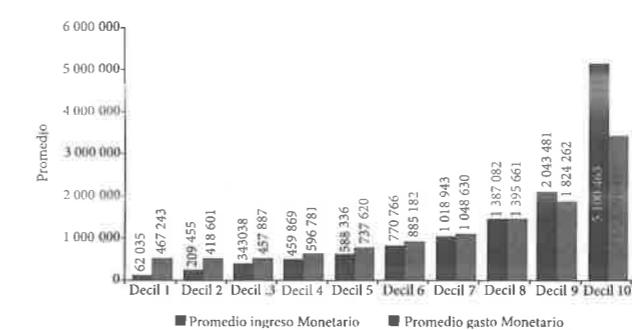
¹ Esta tasa se calcula tomando los estudiantes matriculados en grado 11 y registrados en el Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media (SIMAT), en el año X-1 y que aparecen registrados en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) en el año X.

Gráfico 1. Distribución de hogares por nivel (SMMLV) de ingreso corriente monetario disponible en 24 ciudades. Encuesta de Ingresos y Gastos 2006-2007.



Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. ENIG, 2006-2007. (s.f.). Recuperado el 29 de junio de 2017, de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/ingresos_gastos/Presentacion_resultados_boletin.pdf

Gráfico 2. Promedio de ingreso monetario y gasto monetario ordenado por ingreso monetario disponible total nacional. Encuesta de ingresos y gastos 2006-2007



Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. ENIG, 2006-2007. (s.f.). Recuperado el 29 de junio, 2017, de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/ingresos_gastos/Presentacion_resultados_boletin.pdf

cómo no se alcanza por lo menos una tasa de absorción inmediata del 50 %, es decir, que más de la mitad de los estudiantes que figuran matriculados en el grado 11 de educación media no ingresan de manera inmediata a la educación superior al culminar su año escolar. Uno de los factores que influye en una baja tasa de absorción inmediata es el costo al que debe incurrir el estudiante que intenta acceder a la educación superior. Se convierte entonces en un desafío para la población de bajos ingresos acceder a la educación superior y para las IES la permanencia de esta población.

Al mismo tiempo, las características socioeconómicas de la población estudiantil se correlacionan con la capacidad de las IES, para dinamizar acciones de internacionalización en factores como el de movilidad. Las actividades de movilidad implican ejecutar gastos, que para muchas IES y para su respectiva comunidad educativa son difíciles de asumir. De igual manera, en el país existen regiones con diferentes niveles de desarrollo económico, lo cual se ve reflejado en el avance que pueda tener el proceso de internacionalización de las IES en el país. De acuerdo a Salomón Kalmanovitz (2010):

Un importante tema adicional de equidad es el del desarrollo regional: el país cuenta con unas regiones que experimentan ventajas de aglomeración y economías de escala, confluyendo hacia círculos virtuosos de crecimiento, mientras otras se estancan frente al desarrollo del país, y unas más entran en círculos viciosos que las conducen a crecer mucho menos que el resto de Colombia (p. 279).

Finalmente, quienes logran acceder a la educación superior y graduarse se enfrentan posteriormente a un mercado laboral demandante y competitivo, lo que nuevamente se convierte en un desafío. De ahí que las IES deban contribuir a que los profesionales posean competencias que no solo los hagan competitivos en el ámbito local sino también en el internacional.

DOMINIO DE UNA LENGUA EXTRANJERA EN EL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Otro elemento que convierte la internacionalización de la educación superior en un desafío es el dominio de una lengua extranjera. Existen factores que conforman la dimensión de internacionalización de la educación superior y que se convierten en desafíos ante limitantes como el bajo nivel de suficiencia de una o varias lenguas extranjeras en el país. La movilidad y los programas de intercambio son

tenidos en cuenta como factores representativos de internacionalización de las IES, sin embargo, se convierte en un desafío para las instituciones desarrollar estos programas en convenio con IES de países no hispanohablantes. De igual manera, muchos programas de becas, aun siendo ofrecidos en países de habla hispana, exigen dominio del idioma inglés como requisito fundamental. Asimismo, la producción de artículos en coautoría generalmente se realiza con pares académicos hispanohablantes, dada la dificultad para comunicarse en un idioma diferente al español. La investigación, que es un factor fundamental para la internacionalización de la educación superior, generalmente se limita a publicaciones en revistas en idioma español. Las actividades en el aula que contribuyen a la internacionalización del currículo se reducen a lecturas en inglés y pocas instituciones en el país ofrecen asignaturas en lengua extranjera, tal como lo indica un estudio realizado por el MEN y CCYK (2013, p. 76), citado en Prieto *et al.* (2014):

La práctica más utilizada para internacionalizar el currículo es la inclusión de lecturas obligatorias en un idioma distinto al español, 34 % [de IES colombianas] afirmó ofrecer cursos sobre culturas internacionales, y 32 % ofrece asignaturas de pregrado en otro idioma, siendo el inglés el más utilizado (p. 163).

Se espera que los egresados de la educación superior en Colombia posean competencias como el dominio de una lengua extranjera, sin embargo, la realidad es que un nivel alto de dominio en lenguas extranjeras es escaso en el país. De acuerdo con Martínez (2014):

Aunque el desarrollo de competencias comunicativas en lenguas extranjeras es un aspecto que impacta de forma general la calidad de la educación superior, también es cierto que tiene una gran incidencia en facilitar los procesos de internacionalización, por lo que se convierte en una de sus condiciones (p.39).

El escaso nivel de suficiencia de una lengua extranjera se convierte en un desafío para dinamizar acciones de internacionalización como el desarrollo de programas de movilidad. Ante esta realidad, las IES, a través de estrategias de *internacionalización en casa*, pueden contribuir a mejorar los niveles de suficiencia en lenguas extranjeras en el país y potencializar los factores que integran la dimensión de internacionalización de la educación superior.

FORTALECIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA

Dadas las características de la realidad socioeconómica colombiana y los bajos niveles de suficiencia en lenguas extranjeras, es importante que las IES generen estrategias de internacionalización que fortalezcan los diferentes factores que integran esta dimensión, evitando concentrar esfuerzos en solo unos cuantos, tal como lo reconoce Salmi (2014):

La internacionalización no se reduce a los acuerdos de intercambio con universidades extranjeras y a la movilidad estudiantil y académica. Abarca un amplio rango de actividades, desde la transformación del currículo para incluir dimensiones de capacitación del profesional y ciudadano global, hasta la organización de programas de doble titulación, proyectos de investigación colaborativa en el contexto de redes científicas internacionales y, por supuesto, el aprendizaje de idiomas extranjeros (p. 23).

La internacionalización de la educación superior está integrada por factores como la internacionalización del currículo, la investigación, la movilidad y el intercambio, así como la cultura internacional y el multilingüismo, entre otros. Aunque las IES cuyos estudiantes perciben mayores ingresos pueden dinamizar un gran número de actividades de movilidad, las IES cuyos estudiantes perciben un promedio inferior de ingresos pueden enfocarse en acciones que contribuyan a fortalecer otros factores que integran esta dimensión. Las actividades de *internacionalización en casa* deben ser consideradas ampliamente por las IES en su proceso transversal de internacionalización, como lo señala Jos Beelen (2012):

El término *internacionalización en casa* fue acuñado en 1999 por el sueco Bengt Nilsson, al enfrentarse con el hecho de que la recién establecida Universidad de Malmö no contaba aún con una red internacional de trabajo que pudiera ofrecer a sus estudiantes la tradicional experiencia de estudios en el exterior. Por esta razón, los alumnos debían buscar la oportunidad de vivir esta experiencia «en casa» (citado en Prieto *et al.*, 2014, p. 160).

Los recursos económicos, aunque se corresponden con la optimización del proceso de internacionalización, no deben ser un componente limitante. Desde el aula de clase o desde un nivel de internacionalización micro tienen que considerarse como actividades que proporcionen competencias internacionales a los estudiantes, siendo el aprendizaje de una lengua extranjera un componente primordial. Las actividades *in campus* que contribuyen a un ambiente internacional y al intercambio de valores culturales fortalecen la internacionalización institucional. A su vez, los valores culturales del entorno local, al promoverse en las IES, enriquecen el intercambio cultural con el entorno internacional. Aspectos de la internacionalización, como el intercambio cultural, perderían importancia de existir un desconocimiento de los valores culturales del entorno local. Según Morin (1999):

Hay en cada cultura un capital específico de creencias, ideas, valores, mitos y particularmente los que ligan una comunidad singular a sus ancestros, sus tradiciones, sus muertos. Aquellos que ven la diversidad de las culturas tienden a minimizar u ocultar la unidad humana; aquellos que ven la unidad humana tienden a considerar como secundaria la diversidad de las culturas. Es pertinente, en cambio, concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad. El doble fenómeno de la unidad y de la diversidad de las culturas es crucial.

La cultura mantiene la identidad humana en lo que tiene de específico; las culturas mantienen las identidades sociales en lo que ellas tienen de específico. Las culturas están aparentemente encerradas en sí mismas para salvaguardar su identidad singular. Pero, en realidad, también son abiertas: integran en ellas no solamente saberes y técnicas, sino también ideas, costumbres, alimentos, individuos provenientes de otras partes. Las asimilaciones de una cultura a otra son enriquecedoras (pp. 28-29).

Reconocer valores de identidad cultural desde lo local enriquece la apertura a la ciudadanía global, tal como lo señaló Gabriel García Márquez en su discurso «La realidad americana no se comprende con ojos europeos»: «La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos solo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios» (El tiempo, 1982). Si bien la tendencia en el mundo globalizado es eliminar barreras que impidan el intercambio cultural, las problemáticas y valores culturales del contexto local deben ser contemplados dentro de las estrategias de *internacionalización en casa*, con el fin de enriquecer dicho intercambio y fortalecer la internacionalización de la educación superior en el país.

CONCLUSIÓN

Existe preocupación en las IES por internacionalizarse cada día más, pero es importante considerar que este proceso debe conllevar también al reconocimiento de valores culturales del entorno local, de manera que se enriquezca el intercambio con el entorno internacional. La internacionalización de la educación superior no debe restringirse a dinamizar acciones únicamente para el fortalecimiento de algunos de los factores de esta dimensión, como el de movilidad. Deben, por el contrario, surgir estrategias de *internacionalización en casa*, que refuerzen el proceso de internacionalización en las IES y contribuyan a la formación de ciudadanos con competencias glocalizadas.

El proceso de internacionalización de las IES en Colombia no puede ser observado ni medido de manera homogénea. Factores como las condiciones socioeconómicas y la habilidad de la comunidad académica y científica nacional para comunicarse en otros idiomas representan desafíos para potencializar la dimensión de internacionalización de la educación superior en el país. Por consiguiente, se considera importante mejorar el proceso de internacionalización de la educación superior, fortaleciendo también la identificación y el intercambio de valores culturales nacionales e internacionales, desde estrategias de *internacionalización en casa*. Los desafíos de la internacionalización de la educación superior deben ser vistos desde una perspectiva glocal que permita enriquecer el proceso y contribuir a la construcción de sociedades globales de conocimiento. Tanto el contexto local como el global son fundamentales para el desarrollo de estrategias que fortalezcan la internacionalización de la educación superior en Colombia.

REFERENCIAS

- García Márquez, G. (1982, 9 de Diciembre). La realidad americana no se comprende con ojos europeos. En *El Tiempo* (p. 6-A).
- Kalmanovitz, S. (2010). *Nueva Historia Económica de Colombia*. Fundación universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (p. 217). Bogotá: Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Mercedes Vallejo Gomez, Trad.) (pp. 28-29). París: Santillana.
- Salmi, J. (2014). El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior. En *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia* (p. 23). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Martínez Barrios, P. (2014). Pensando la internacionalización de la educación superior en los próximos 20 años: avances y retos. En *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia* (p. 39). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Prieto, L. D., Valderrama, C. y Muñoz Allain, S. (2014). Internacionalización en casa. En *Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia* (pp. 160-165). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Subdirección de desarrollo sectorial del Ministerio de Educación Nacional MEN, fecha de actualización mayo de 2016. Recuperado de: www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212350_resumen.xls

DANE. (s.f.). *Distribución de hogares por nivel (SMMLV) de ingreso corriente monetario disponible 24 ciudades. Encuesta de ingresos y gastos 2006-2007*. (p. 27). Recuperado el 29 de Junio de 2017, de: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/ingresos_gastos/Presentacion_resultados_boletin.pdf

DANE. (s.f.). *Promedio de ingreso monetario y gasto monetario ordenado por ingreso monetario disponible total nacional. Encuesta de ingresos y gastos 2006-2007* (p.38). Recuperado el 29 de Junio de 2017, de: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/ingresos_gastos/Presentacion_resultados_boletin.pdf

DANE. (2016). *Pobreza Monetaria y Multidimensional en Colombia 2016*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad/pobreza-monetaria-y-multidimensional-en-colombia-2016>

Internacionalización de las universidades tecnológicas mexicanas en el contexto de las políticas educativas nacionales 2012-2018: análisis y propuesta

CARLOS SILVERIO HUERTA JIMÉNEZ¹

RESUMEN

Este texto analiza la internacionalización de las universidades tecnológicas mexicanas (UU.TT.) en el contexto de instrucciones relacionadas con internacionalización e interculturalidad en la educación superior plasmadas en documentos normativos federales del sexenio 2012-2018. Como resultado de este análisis, se propone a las UU.TT. abordar la internacionalización a nivel institucional, entendiendo este concepto como la integración de la dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas de la educación superior, su cultura y su quehacer cotidiano, para superar así la noción tradicional de cooperación internacional y los esquemas de movilidad física de individuos (Gacel, 2014); asimismo se ofrecen recomendaciones para su abordaje. Estas recomendaciones ofrecen una opción para satisfacer las políticas educativas nacionales vigentes y para prepararse para satisfacer las políticas futuras.

Palabras clave: educación superior, políticas educativas, internacionalización, interculturalidad, universidades tecnológicas.

INTRODUCCIÓN

Las universidades tecnológicas mexicanas (UU.TT.) se crearon en 1991 con la finalidad de ofrecer programas de educación superior de dos años enfocados en formar personal técnico para los sectores productivos regionales. Las UU.TT. son el resultado de un estudio internacional de sistemas educativos terciarios de países como Canadá, Estados Unidos y Francia que por más de 50 años han impartido programas de educación superior tecnológica de dos años de duración, cuyo atributo principal es desarrollar destrezas específicas de una profesión (Guerreiro, 2013). Las UU.TT. fueron creadas con un triple propósito: descentralizar los

¹ Maestro en Administración de Instituciones Educativas. Director de USMEXFUSION AC Asociación para la Internacionalización Institucional. E-mail: carlos@usmexfusion.org

servicios educativos de educación superior y atender comunidades marginadas; ampliar y diversificar la oferta educativa superior de corto plazo acorde con la dinámica de los mercados laborales locales, y favorecer la vinculación entre la academia y el sector productivo dando respuesta a las exigencias de una economía emergente (Coordinación General de Universidades Tecnológicas, 2006).

Este texto se analiza la internacionalización de las UU.TT. en el contexto de las dimensiones internacionales e interculturales plasmadas en las políticas educativas federales del sexenio 2012-2018. Se presenta una breve descripción de las UU.TT. y sus acciones en relación con su internacionalización e interculturalidad. Posteriormente, se evidencia el imperativo de abordar su internacionalización, entendiendo este concepto como la integración de la dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas de la educación superior, su cultura y su quehacer cotidiano, superando así la noción tradicional de cooperación internacional y los esquemas de movilidad física de individuos (Gacel, 2014), y se ofrecen recomendaciones para su abordaje bajo esta concepción.

El sentido de urgencia respecto a trabajar en internacionalización de manera integradora que propone este texto se debe a que en la actualidad lo local y lo global están intrínsecamente interconectados. Quint-Rapoport (2006) afirma que, en efecto, la bifurcación de lo global y lo local en ambos niveles discursivo y vivido está pasando por una transformación, al ser menos claro dónde termina uno y el otro inicia. Las regiones en las que se encuentran ubicadas las universidades tecnológicas, así como el sector industrial y de negocios vinculados con las mismas, tienen características internacionales e interculturales día a día más marcadas. Ya sean regiones turísticas, regiones con presencia de empresas internacionales, regiones portuarias, parques industriales, las UU.TT. trabajan en un contexto regional con una dimensión internacional e intercultural cada vez más intensa. Sería pertinente hacer la siguiente pregunta: ¿en qué grado dichas dimensiones de la región en la cual estas instituciones se encuentran iguala la di-

mensión internacional e intercultural interna de las mismas? En la medida en que lo interno refleje lo externo será el grado de pertinencia de los trabajos de estas instituciones.

POLÍTICAS EDUCATIVAS MEXICANAS 2012-2018, HACIA LA DIMENSIÓN INTERNACIONAL E INTERCULTURAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Sin duda, la internacionalización en la educación es hoy un tema central en el marco de las preocupaciones educativas federales en México. El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2012-2018 (Gobierno Federal, 2012), en su apartado México con Educación de Calidad, señala: «Frente a los retos que impone la globalización del conocimiento, es necesario fortalecer las políticas de internacionalización de la educación, mediante un enfoque que considere la coherencia de los planes de estudio y la movilidad de estudiantes y académicos» (p. 62). Asimismo, este documento establece: «El Sistema Educativo Mexicano debe fortalecerse para estar a la altura de las necesidades que el mundo globalizado demanda» (p. 59).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en su Programa Sectorial de Educación (PSE), establece dos líneas de acción orientadas a la internacionalización (Secretaría de Educación Pública, 2013): «Apoyar nuevos modelos de cooperación académica para la internacionalización de la educación superior», y «Promover que más egresados cuenten con capacidades suficientes para ser admitidos en los mejores programas de posgrado de México y el mundo» (p. 50). Este documento también plantea dos líneas de acción orientadas a la interculturalidad en instituciones de educación superior: «Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias» y «Acordar con organizaciones responsables del aseguramiento de la calidad de la educación superior la adecuación de criterios e indicadores pertinentes al enfoque intercultural» (p. 56).

Por otro lado, en respuesta al PND y PSE, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP creó el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI). Para la creación de los objetivos de este programa, la SEP usó la siguiente pregunta como guía: «¿De qué manera garantizamos para todos los educandos el conocimiento cultural, las aptitudes y habilidades que les permitan contribuir al respeto, la comprensión y la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales culturales o religiosos y naciones?» (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 28).

El gobierno federal, al instruir sobre el fortalecimiento de los sistemas educativos para que los planes de estudio sean coherentes con las necesidades que el mundo globalizado demanda (Gobierno Federal, 2012), reconoce la idea, aunque no explícitamente, de la necesidad de internacionalizar el currículo y la de trabajar en internacionalización en casa. De acuerdo a Leask (2015), la internacionalización del currículo es el proceso de incorporar dimensiones internacionales, interculturales y globales en el contenido del currículo, así como en los aprendizajes a desarrollar, en las actividades de evaluación, en los métodos de enseñanza y en los servicios de apoyo de un programa de estudio. Un currículo internacionalizado involucra a todos los estudiantes con contenidos que son resultado de investigación internacional y con otros individuos culturalmente y lingüísticamente diversos del aula y de la comunidad. La intención es desarrollar en ellos perspectivas internacionales, habilidades interculturales, pensamiento crítico, habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida y mejorar su empleabilidad. De acuerdo a Beelen y Jones (2015), la internacionalización en casa es la integración intencional de dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal para todos los estudiantes dentro de contextos de aprendizaje domésticos o locales. Ambos conceptos se enfocan en desarrollar habilidades internacionales e interculturales en todos los alumnos, independientemente de si tienen o no la oportunidad de adquirir una experiencia de estudios en el extranjero.

Ante los mandatos de las políticas educativas actuales, las UU.TT. tienen el reto de trabajar en internacionalización de manera institucional con un enfoque que desarrolle perspectivas internacionales y habilidades interculturales en todos los alumnos y el personal, ya se que cuenten o no con una posibilidad de movilidad al extranjero.

UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS MEXICANAS Y SU DIMENSIÓN INTERNACIONAL E INTERCULTURAL

En 1990, la SEP llevó a cabo un estudio internacional con la finalidad de crear en México un subsistema de educación superior público de corto plazo que estuviese vinculado estrechamente con los sectores productivos a nivel regional (Coordinación General de Universidades Tecnológicas, 2006). Como resultado, se crearon las UU.TT., organismos públicos descentralizados de los gobiernos estatales. De 1991 a 2009, solamente ofrecían programas de dos años llamados Técnico Superior Universitario. A partir de 2009 comienzan a ofrecer programas de ingeniería y licenciatura. Hoy en día, después de los dos años de Técnico Superior Universitario (TSU), un estudiante puede continuar con una ingeniería profesional, una ingeniería o una licenciatura en la misma institución (Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, s.f.).

La estructura curricular se sustenta en programas diseñados con base en competencias profesionales y está definida por tres niveles educativos: Técnico Superior Universitario, Ingeniería Técnica e Ingeniería/Licenciatura (ver tabla 1).

César Guerrero (2013), director de Relaciones Bilaterales de la SEP, en su ponencia *Educación Superior Tecnológica y Desarrollo de México*, expuesta en el congreso de la organización International Consortium For Educational and Economic Development (ICEED) 2013, reporta las siguientes estadísticas básicas del subsistema de universidades tecnológicas:

- 109 universidades tecnológicas con presencia en 31 estados de la República Mexicana.
- 100 % de programas educativos con base en competencias profesionales.
- Matrícula atendida: 190 188 alumnos: 137 769 estudiantes de Técnico Superior Universitario (TSU) en 47 programas educativos, 379 estudiantes de Licencias Profesionales (LP) en 17 programas educativos y 52 040 estudiantes de Ingeniería en 54 programas educativos.
- 279 231 egresados de TSU de 1993 hasta agosto de 2012: el 85 % se emplean en menos de tres meses.
- 13 214 profesores: 5619 de tiempo completo (41 % con estudios de licenciatura y 56 % de postgrado) y 7595 de asignatura.
- De cada 100 estudiantes: 81 representan la primera generación de su familia con acceso a la educación superior y 28 de ellos no hubieran ingresado a la educación superior de no haber existido una universidad tecnológica en su localidad.
- 25 de las 109 universidades tecnológicas constituyen la única opción de educación superior en su municipio y 30 se ubican en localidades de alta y muy alta marginación.

- Cerca de 6000 alumnos provienen de comunidades indígenas.
- Investigación: 667 profesores con perfil PROMEP, 75 SNI y 307 cuerpos académicos.
- 65 universidades tecnológicas tienen una incubadora de negocios. Un total de 2313 empresas creadas y 8102 empleos generados para el año 2012.

La Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT) es la entidad administrativa de la Secretaría de Educación Pública que ordena el trabajo de las universidades tecnológicas en provincia. Desde finales del año 2012, la CGUT coordina también al sistema de universidades políticas del país y, a partir de 2013, se le llama Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas (CGUTyp) (Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, s.f.).

En términos de internacionalización, las UU.TT. han dado a la cooperación internacional y la movilidad física de individuos al extranjero una posición prioritaria. Esto lo podemos corroborar si se revisan reportes de internacionalización del subsiste-

ma. La subdirección de cooperación internacional de la CGUTyp, en su sitio de internet, reporta trabajos en internacionalización del subsistema abordando principalmente programas de movilidad de sus estudiantes y académicos (Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, s.f.b):

- Programa de Movilidad Estudiantil a Francia (MEXPOTEC) para estudios de Licencia Profesional.
- Programa de Movilidad Estudiantil a Quebec, Canadá para estudios de Especialidad Técnica.
- Convenios y acuerdos de movilidad estudiantil internacional que han firmado varias universidades del subsistema.

Además de la movilidad de estudiantes y docentes, se hace referencia a actividades actuales de cooperación con Alamo Colleges y Carnegie Mellon, EE.UU., Rancho Santiago Community College District, EE.UU., Centennial College, Canadá, Queen's University, Reino Unido y el Instituto de Langports, Australia.

El subsistema de universidades tecnológicas reporta, además, que dentro de sus trabajos de internacionalización: «Se han creado 4 Universidades Tecnológicas Bilingües, Internacionales y Sustentables (UT BIS) y 2 Universidades Politécnicas Bilingües, Internacionales y Sustentables (UP BIS)» (Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, s.f.b). En la página de internet de la Universidad Tecnológica El Retoño, primera UT BIS creada en 2012, se amplía la información acerca del número de universidades BIS en el país: a la fecha se reportan 11 universidades tecnológicas BIS y cinco universidades politécnicas BIS (Universidad Tecnológica El Retoño, s.f.). Es solo en estas 11 UT BIS en donde las clases de contenido se ofrecen bajo el modelo bilingüe español-inglés. En el resto de las UU.TT. del país, las clases de contenido se imparten en español y el idioma inglés se toma como una materia de lengua extranjera a lo largo de la carrera (cf. Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, s.f.).

En la misma página se explica el modelo de las UT BIS:

El modelo de universidades BIS, opera bajo un régimen pedagógico inglés-español bilingüe y los cursos son ofrecidos en su mayoría en inglés por el personal docente calificado y certificado. El concepto de internacionalización no sólo implica tener pleno dominio de otros idiomas, sino también la adquisición de competencias en comparación con los obtenidos por los egresados de otros sistemas educativos en el extranjero en una forma que las instalaciones y la calidad del personal docente deben cumplir con estándares internacionales (Universidad Tecnológica El Retoño, s.f.).

Por otro lado, en respuesta al PND 2013-2018 y PSE 2013-2018, la CGUTyp creó el Programa Institucional de Desarrollo de las Universidades Tecnológicas 2013-2018 (Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, 2015). En el capítulo de diagnóstico se proponen desafíos relativos a los rezagos que por diversas razones no ha sido posible abatir y que son de relevancia estratégica. Entre estos desafíos se plantea «el imperativo de reconocer como estratégica el área sustantiva de la cooperación internacional» (p. 43).

En dicho programa se enuncian 15 ejes estratégicos. Dos de ellos abordan objetivos y líneas de acción relacionados con internacionalización e interculturalidad. El eje estratégico «Nuevos Modelos de Cooperación para la Internacionalización de la Educación Superior» plantea el objetivo «Establecer vínculos y cooperación bilateral con instituciones extranjeras, compartiendo experiencias y mejores prácticas en materia de internacionalización a efecto de promover la movilidad estudiantil y docente»; también se sugiere «La creación de redes colaborativas en materia académica, formativa y de investigación» (p. 50).

En su capítulo Indicadores se presentan las siguientes cifras que el subsistema pretende alcanzar para el 2018 (p. 69):

Tabla 1. Títulos universitarios que otorgan las universidades tecnológicas

| | Técnico Superior Universitario (TSU) | Ingieriería Técnica | Ingieriería o Licenciatura |
|--|---|---|---|
| Nivel ISCE, UNESCO 2011 | 554 | 665 | 666 |
| Cuatrimestres | 6 cuatrimestres de tiempo completo | TSU + 3 cuatrimestres | TSU + 5 cuatrimestres |
| Horas Presenciales | 2625 hrs. | TSU + 800 hrs. | TSU + 1500 hrs. |
| Horas de estadía profesional | 525 hrs. | Estadía de TSU + otra estadía de 480 hrs. | Estadía de TSU + otra estadía de 480 hrs |
| Horas totales: presenciales + estadías | 3150 hrs. | 4430 hrs. | 5130 hrs. |
| Contenidos | 70 % prácticos 30 % teóricos | Altamente profesionalizantes | 60 % prácticos 40 % teóricos |
| Características específicas | Forma profesionistas a nivel de mandos medios y que responden a las demandas actuales del sector productivo | Prepara a los egresados de TSU en áreas específicas del ejercicio profesional para su inserción directa en el mercado laboral | Forma mandos superiores y además proporcionan competencias relacionadas con la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico |

Elaboración propia. Fuente: Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas, 2014.

- 4107 estudiantes en programas de intercambio o movilidad en instituciones extranjeras.
- 799 estudiantes extranjeros en programas de intercambio en las universidades tecnológicas.
- 357 profesores extranjeros en programas de intercambio en las universidades tecnológicas.
- 823 profesores en programas de intercambio en instituciones internacionales.
- 88 programas en lengua extranjera que se imparten en el subsistema.
- 83 % de profesores que imparten una lengua extranjera y que están certificados.
- 625 convenios firmados con universidades extranjeras para la movilidad estudiantil.
- 22 universidades tecnológicas bajo el modelo de UT-BIS (Bilingües, Internacionales, Sustentables).

En términos de interculturalidad, el Programa Institucional de Desarrollo de las Universidades Tecnológicas 2013-2018 plantea el eje estratégico «Promoción y Difusión del Arte y la Cultura como Recursos Formativos» (p. 60) así como el objetivo de «Desarrollar en los estudiantes capacidades como la intuición, la emoción, inspiración, el reconocimiento del talento o el virtuosismo por medio de actividades artísticas y culturales como acciones formativas complementarias a los contenidos de enseñanza formal» (p. 60).

En su capítulo Indicadores también se presentan las siguientes cifras que el subsistema pretende conseguir para el 2018 (P. 76):

- 2988 presentaciones artísticas y culturales.
- 77 561 alumnos que participan en actividades culturales y artísticas.

En este apartado podemos evidenciar que este subsistema de educación superior da prioridad a la cooperación internacional y la movilidad física de individuos al extranjero en sus trabajos de internacionalización. En términos de interculturalidad, plantea la importancia de la atención y promoción de la cultura por medio de actividades extracurriculares,

pero no se evidencia una intención clara de integrar la interculturalidad como parte del currículum formal. Estas prioridades no se restringen al sistema de universidades tecnológicas mexicanas. Green y Hill (2006) comentan que la internacionalización es usada a menudo como un sinónimo de una de las actividades que la componen, reflejando por lo regular una prioridad o fortaleza de una institución o sistema educativo. Argumentan que referirse al concepto de internacionalización solo enfocándose en uno o algunos de sus componentes no es útil para reflejar las múltiples dimensiones que componen a la internacionalización y el proceso para asegurar que la misma penetre en el *etos* y las actividades de la institución de manera amplia y profunda.

Asimismo, De Wit (2017), en su artículo «Misconceptions of internationalisation still prevail» [Concepciones erróneas de la internacionalización aún prevalecen], explica:

La principal concepción errónea sigue siendo que la internacionalización se percibe como una meta en sí misma. Esta percepción continúa siendo bastante dominante en las políticas nacionales e institucionales. Los rankings y su interpretación de la internacionalización impulsan a los gobiernos y a las universidades a internacionalizarse con la esperanza de mejorar su desempeño. Lo mismo se aplica a la creciente presión para enseñar en inglés o para firmar memorandos de entendimiento. «Porque tenemos que internacionalizar» es la razón principal para hacerlo, mientras que las funciones principales de la internacionalización son mejorar la calidad de la educación y la investigación, y hacer una contribución significativa a la sociedad. La internacionalización aún es dominada por el factor de movilidad, un concepto elitista y excluyente, aunque los líderes de la educación superior afirman que su principal objetivo es preparar a todos los graduados para funcionar a nivel global. La realidad es que menos del 2 % de la población estudiantil global es móvil, ya sea para programas de corto o largo plazo. La pregunta principal del movimiento de la «Internacionalización en Casa» en Europa a finales del siglo pasado, «¿Qué pasa con el otro 98 %?», por tanto, sigue

siendo muy relevante. Los factores económicos y de reputación son más importantes que los académicos o sociales: el dinero y los rankings siguen impulsando las políticas de internacionalización de los gobiernos y las instituciones.

RECOMENDACIONES

Ante los mandatos de las políticas educativas actuales, las UU.TT. tienen el reto de trabajar en internacionalización de manera institucional y con un enfoque que desarrolle perspectivas internacionales y habilidades interculturales en personal y alumnos, independientemente de si tienen o no la oportunidad de lograr una experiencia académica en el extranjero. Sean universidades bilingües, internacionales y sustentables o no lo sean, este reto se puede enfrentar si las UU.TT. consideran las múltiples dimensiones que componen a la internacionalización y el proceso para asegurar que la misma forme parte de la cultura y las actividades institucionales de manera integral y sustentable (cf. Green *et al.*, 2006).

Este texto propone a las UU.TT. abordar la internacionalización a nivel institucional, entendiendo este concepto como la integración de la dimensión internacional e intercultural en las funciones sus-

tantivas de la educación superior, su cultura y su quehacer cotidiano, superando así la noción tradicional de cooperación internacional y los esquemas de movilidad física de individuos (Gacel, 2014). Gacel-Ávila (2000) explica que el concepto «intercultural» enfatiza el hecho de que la internacionalización no se refiere únicamente a países o naciones, sino que también debe incluir a los diferentes grupos culturales y étnicos representados al interior de un país.

Integrar una dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas de una institución de educación superior no es suficiente si estos trabajos se hacen de manera desarticulada. La figura 1 resalta la importancia de ir de trabajos desarticulados a trabajos integradores, sistemáticos y estratégicos. En esta figura podemos observar también que los recursos organizacionales, el liderazgo y el compromiso institucional son piezas clave para el avance hacia la internacionalización institucional. La figura resalta la importancia de conjuntar a un comité asesor para la educación global el cual guíe y dé dinamismo al proceso e integre los esfuerzos institucionales de manera intencional, deliberada y sistemática.

Miembros del consejo directivo y la alta dirección, así como representantes claves de cada área

sustantiva, deberían formar parte de este comité de internacionalización. Se recomienda considerar que el comité, además de contar con miembros a favor de la internacionalización, también tenga participación de contrapartes para crear un plan aceptable e implementable. Asimismo se recomienda que el comité esté a cargo de una persona con liderazgo y antigüedad en la institución apoyado al 100 % por la alta administración (cf. Engberg y Green, 2002).

Cada universidad aborda los trabajos en internacionalización

Figura 1. Progresión Institucional hacia la internacionalización Integral



Traducción propia. Fuente: Bissonette y Woodin, 2013.

institucional de manera diferente, pero los ingredientes que llevan al éxito con base en la experiencia de varias universidades son los siguientes (cf. Engberg y Green, 2002):

- Enunciados de Misión, Visión y Valores que reflejan a la internacionalización como una prioridad.
- Apoyo explícito del Consejo Directivo (por escrito para toda la comunidad interna y externa)
- Apoyo continuo de la Alta Dirección.
- Compromiso para satisfacer las necesidades de los estudiantes.
- Iniciar un proceso hacia la internacionalización institucional intencional, sistemático y estratégico.
- Crear un plan estratégico de internacionalización integral institucional. No perder de vista que para este propósito se deberá hacer un debido diagnóstico institucional y de la comunidad.

Durante las reuniones del comité, se recomiendan los siguientes temas a abordar (cf. Engberg y Green, 2002; Olson, Green y Hill, 2006; USMEXFUSION, s.f.):

- Definir conceptos es muy importante. El comité deberá trabajar de manera conjunta en las definiciones de los conceptos relacionados con los trabajos de internacionalización institucional. Es importante que haya una definición institucional para los siguientes conceptos: Internacionalización Institucional, Internacionalización en Casa, Internacionalización del Currículo, Aprendizaje Global / Educación Global, Competencias Globales, Currículo Internacionalizado, Curso Internacionalizado, entre otros.
- Durante las reuniones, además de los resultados del diagnóstico, se analizarán datos duros actuales relacionados con recursos humanos y financieros, desarrollo del personal, rol de los profesores, estudios en el extranjero, estudiantes internacionales en el campus, comités del campus, medio externo, políticas hacia la internacionalización y procedimientos.

- Se aconseja también hacer una revisión de todo el currículo para saber el grado en que los planes de estudio actuales están internacionalizados (Inventario del Currículo).
- Discutir cómo integrar una dimensión internacional e intercultural en las áreas sustantivas de la institución.
- Establecer estrategias para elevar los niveles de competencias globales e interculturales entre directivos, personal académico y administrativo.
- Considerar a cada miembro del personal de la institución como un «vinculador nacional e internacional» y como un «internacionalizador» e «interculturalizador».
- Ofrecer capacitación continua en internacionalización e interculturalidad para el personal.
- Internacionalizar el currículo. Internacionalización del currículo (Infundir dimensión internacional e intercultural o global en el currículo). Competencias Globales: ¿cuáles?, ¿cómo medirlas?, ¿cómo evaluar el desempeño docente incluyendo la transmisión de competencias globales?
- Definir recursos y estructuras que apoyan la internacionalización institucional.
- Planear actividades extracurriculares y de extensión con dimensión internacional e intercultural.
- Mejorar la comunicación y difusión de actividades internacionales e interculturales a nivel de campus y en la comunidad a la que la institución sirve.
- Diseñar una imagen del campus que represente la internacionalización e interculturalidad.
- Crear un programa de reconocimiento de competencias globales: ¿Cómo se mide a lo largo de la carrera, cuáles son los requerimientos y procedimientos para alcanzarlo?, ¿se reporta dentro del kardex?, ¿qué departamento se encarga?
- Considerar la factibilidad de crear una fundación de la institución que apoye los trabajos de internacionalización e interculturalidad.

En la figura 2, De Wit (2002) presenta un *círculo virtuoso* que refleja el abordaje de la internacionalización como un esfuerzo integrador, sistemático,

Figura 2. Círculo de la Internacionalización



Traducción propia. Fuente: De Wit (2002, p. 136).

estratégico y sustentable. Esta figura resume el contenido de este apartado al integrar la importancia de hacer un diagnóstico, tener un compromiso fuerte en todos los niveles jerárquicos, hacer un ejercicio de planeación estratégica, ejecutar objetivos y líneas de acción de manera transversal a la institución, evaluar, reforzar y continuar el movimiento cíclico de estos trabajos con la finalidad de tener un impacto en la enseñanza, la investigación y los servicios.

CONCLUSIONES

El presente texto evidencia que este subsistema de educación superior da prioridad a la cooperación internacional y la movilidad física de individuos al extranjero en sus trabajos de internacionalización. En términos de interculturalidad, el subsistema reconoce la importancia de la atención y promoción de la cultura por medio de actividades extracurriculares,

pero no se evidencia una intención clara de integrar la interculturalidad como parte del currículum formal. Estas prioridades no atienden la instrucción del gobierno federal de hacer que los planes de estudio sean coherentes con las necesidades que el mundo globalizado demanda (Gobierno Federal, 2012). Ante los mandatos de las políticas educativas actuales, las UU.TT. tienen el reto de trabajar en internacionalización de manera institucional con un enfoque que desarrolle perspectivas internacionales y habilidades interculturales en todos los alumnos y el personal, independientemente de si tienen o no la oportunidad de una experiencia de movilidad en el extranjero.

Este texto, además, propone a las UU.TT. trabajar en internacionalización de una manera integradora, sistemática y estratégica para ofrecer una educación pertinente en un mundo globalizado para todos los estudiantes. Esta propuesta apoya la formación de ciudadanos del mundo conscientes de su

identidad, con perspectivas internacionales y habilidades interculturales que los equipen para ser agentes de desarrollo económico y social a nivel regional, nacional e internacional. Asimismo, trabajar en internacionalización de una manera integradora ofrece una opción para satisfacer las políticas educativas nacionales vigentes y para prepararse para satisfacer las políticas futuras.

REFERENCIAS

- Beelen, J. y Jones, E. (2015). Redefining «internationalisation at home»: perspectives from Europe and Australia [Redefiniendo la internacionalización en casa: perspectivas de Europa y Australia]. [PowerPoint]. Recuperado de http://aiec.idp.com/uploads/pdf/PDFs%20AIEC%202015/1111_Jos_Beelen.pdf
- Bissonette, B. y Woodin, S. (2013). Building Support for Internationalization Through Institutional Assessment and Leadership [Construyendo Apoyo para la Internacionalización a través de Evaluación Institucional y Liderazgo]. [Gráfico]. En T. Treat y L. Serra-Hagedorn (Eds.), *The Community College in a Global Context* (pp. 11-26). San Francisco, EE.UU.: Wiley-Jossey-Bass. doi: 10.1002/cc.20045
- De Wit, H. (2002). Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe, A Historical, Comparative and Conceptual Analysis. [Internacionalización de la Educación Superior en Estados Unidos de América y Europa. Un Análisis Histórico, Comparativo y Conceptual]. [Gráfico]. *Studies in Higher Education*. Connecticut: Greenwood Publishing.
- Engberg, D. y Green, M. F. (2002). Promising practices: Spotlighting excellence in comprehensive internationalization [Prácticas prometedoras: Casos de excelencia en internacionalización integral] (pp. 10-11). Washington D.C.: American Council on Education. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475088.pdf>
- Gacel Ávila, J. (2000). «La dimensión Internacional de las Universidades Mexicanas». *Revista de la Educación Superior. ANUIES*, 29(115). Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/revisa/115/2/3/es/la-dimension-internacional-de-las-universidades-mexicanas>
- Gacel Ávila, J. (2014). Internacionalización comprensiva en América Latina y el Caribe. Hamburgo: Fundación Unión Europea-América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://eulacfoundation.org/es/system/files/Internacionalizaci%C3%B3n%20comprehensiva%20ALC.pdf>
- Gobierno Federal. (2012). Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Guerrero, C. (2013). Educación Superior Tecnológica y desarrollo de México: Perspectiva Internacional. [PowerPoint]. León, Guanajuato: Congreso del International Consortium For Educational and Economic Development.
- Leask, B. (2015). Internationalization of the Curriculum [Internacionalización del Currículo]. [PowerPoint]. Recuperado de http://intluni.eu/fileadmin/user_upload/Internationalization_of_the_Curriculum_Betty_Leask_Brussels_24_sep_2015.pdf
- Olson, C., Green, M. y Hill, B. (2006). A handbook for advancing comprehensive internationalization: What institutions can do and what students should learn [Cuaderno para avanzar la internacionalización integral: Lo que las instituciones pueden hacer y lo que los estudiantes deberían aprender]. Washington D.C.: American Council on Education. Recuperado de http://www.umt.edu/ilab/documents/Handbook_Advancing%20Comprehensive%20Internationalization.pdf
- Quint-Rapoport, M. (2006). The NGO-ization of community colleges: One (more) manifestation of globalization [La ONG-ización de community colleges: Una (más) manifestación de la globalización]. *College Quarterly*, 9 (Winter, 1). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835398.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2014). Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018. México. Recuperado de http://eib.sep.gob.mx/isbn/PEEI_2014_2018.pdf
- Universidad Tecnológica El Retoño. (s.f.). *Modelo BIS Bilingüe, Internacional y Sustentable*. Recuperado de <http://www.utr.edu.mx/www/index.php/es/about-us/modelo-educativo>
- USMEXFUSION AC. (s.f.). *Planeación Estratégica para Internacionalización Institucional*. Recuperado de http://usmexfusion.org/es/Si3/si3_strat_planning/
- Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas. (2006). *15 años Universidades Tecnológicas*. México: Banco de México. Recuperado de <http://cgut.sep.gob.mx/vinculacion.php>
- Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas. (2015). *Programa institucional de desarrollo de las universidades tecnológicas 2013-2018*. Recuperado de <http://cgut.sep.gob.mx/PIDUTyP/index.html#/0>
- Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas. (s.f.). *Coordinación Académica*. Recuperado de <http://cgut.sep.gob.mx/Areas/CoordAcademica/index.php>
- Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas. (s.f.b.). *Subdirección de Cooperación International*. Recuperado de <http://cgut.sep.gob.mx/vinculacion.php>
- De Wit, H. (2017). Misconceptions of internationalization still prevail [Concepciones erróneas de la internacionalización aún prevalecen]. *University World News*, (468). Recuperado de <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20170711093305138>

Retos de la Educación Superior del Siglo XXI: la Internacionalización

ENRIQUE PECERO COVARRUBIAS
MARÍA CRUZ CUEVAS ÁLVAREZ

RESUMEN

El presente trabajo es una revisión de literatura sobre el papel de la administración en las instituciones de educación superior. Conocer cuáles son los cambios imperantes a partir de la globalización y la internacionalización desde el ámbito empresarial hasta el educativo, puesto que ambos procesos impactan en la educación superior, así como los requerimientos actuales de los directivos, formadores, profesores y estudiantes, cuando se enfrentan al fenómeno de la internacionalización, y cuál debería de ser la competencia apropiada para desarrollar un clima de respeto por la diversidad en cualquier tipo de organización, mantener relaciones o contactos futuros con apertura, simpatía, respeto y tolerancia.

Palabras clave: internacionalización, educación superior, competencias, competencia intercultural, culturas.

ABSTRACT

The following paper is a literature review about the role of management in HEI. To know what the tendencies are after the emergence of globalization and internationalization processes from both administrative and educational perspectives given that both processes have a great impact on HE, and also on the recent requirements for principals, instructors, professors as well as students, when facing the internationalization phenomenon; what competence should be the appropriate one due to diversity, in order to create an environment of respect, keep in touch with future contacts and maintain those relationships through empathy, openness, respect and tolerance.

Keywords: internationalization, Higher Education, competences, intercultural competence, cultures.

INTRODUCCIÓN

En los años 80 surgió un fenómeno denominado globalización, el cual por medio de sus fuerzas económicas, políticas y sociales empujaron a la educación superior del siglo XXI a involucrarse de manera internacional (Reyes, 2001, p. 44; Altbach y Knight, 2006, p. 290; Romero, 2009; Gorostiaga y Tello, 2011, p. 366; De Witt, 2011, p. 77). Este fenómeno obligó a que se llevaran a cabo reformas financieras que, a su vez, tuvieron impacto en las bolsas de valores y en las instituciones bancarias. Este fenómeno dio como resultado una economía dependiente de las innovaciones científicas, así como de la generación y transferencia de conocimiento (Knight, 2002, p. 2-4).

En el proceso de globalización se enfatizan los factores culturales como los principales, siendo además determinantes, ya que afectan las condiciones económicas, sociales y políticas de los países (Reyes, 2001, p. 44).

Las empresas comenzaban a interesarse por la productividad de sus equipos multiculturales y buscaban un tipo de filosofía o educación cultural que les facilitara desarrollar un clima de respeto por la diversidad en las organizaciones (Landis, Bennett y Bennet, 2004); una habilidad constructivista que permitiera comprender a la diversidad cultural (Berger y Luckman, 1986).

REQUERIMIENTOS PROFESIONALES A NIVEL MUNDIAL

Las personas que trabajan en ambientes interculturales necesitan ciertas competencias donde se vean involucradas actitudes, conciencia, sensibilidad, conocimiento y habilidades para poder interactuar entre ellas (Lasonen, 2011).

Es entonces cuando la dimensión internacional de la enseñanza superior va adquiriendo importancia en las agendas de las organizaciones internacionales y de los gobiernos nacionales, las institucio-

nes, así como las agencias de acreditación, dando paso a la internacionalización (De Witt, 2011, p. 78).

En consecuencia, el creciente proceso de internacionalización de la educación crea y a la vez mantiene políticas y programas que integran la dimensión internacional, intercultural o global en los propósitos y funciones o en la forma de llevar la educación superior (Bazúa, 2000; Kehm y Teichler, 2007, p. 262; Knight, 2009, p. 23).

Knight (2009) distingue cuatro enfoques en el proceso de la internacionalización: a) el enfoque institucional, b) el enfoque en los programas internacionales, c) el enfoque en el desarrollo de competencias, y d) el enfoque en la estructura organizacional.

El enfoque institucional integra elementos y perspectivas internacionales en el ejercicio sustancial de la institución. El enfoque en programas internacionales, por su parte, incluye diferentes tipos de actividades relacionadas con el currículo, la movilidad y la cooperación. El enfoque en el desarrollo de competencias fomenta las oportunidades para desarrollar nuevas competencias, actitudes y aptitudes humanas en la comunidad universitaria en su conjunto. Finalmente, el enfoque en la estructura organizacional se centra en desarrollar una cultura en la institución que posibilite la internacionalización.

Con lo que respecta a la movilidad, esta ya no es exclusiva de los alumnos ni de los profesores, sino de los programas educativos (Kehm y Teichlers, 2007); motivo por el que se desea fomentar la investigación y la capacidad de conocimiento en pro del entendimiento cultural.

Sin embargo, se requiere que los individuos tengan saberes o competencias específicas (Delors, 1998) para que puedan interactuar con los demás ciudadanos del mundo y esas competencias específicas tengan sus bases en la comunicación interpersonal (Romero, Gijón y Crisol, 2010).

Desde la perspectiva de la administración, se tiene puesta la mirada hacia el desarrollo de una organización en la que impere una reflexión entre el personal administrativo, su papel actual y la relación estrecha que guarda con el desarrollo de la misma

(Torres, Villafán y Álvarez, 2008). Este desarrollo debe realizarse por etapas, iniciando con el proceso de planeación, donde el resultado debe surgir de un consenso por parte de los actores implicados en el proceso, en otras palabras, elaborado de forma participativa (Ojeda, 2013).

En una segunda etapa, sería la preparación de los directivos de una institución, tanto en la formación administrativa como en la pedagógica, con la finalidad de que estén capacitados de manera integral para que puedan realizar reflexiones sobre la dinámica institucional y de la comunidad que les rodea (Sandoval *et al.*, 2008).

Otra parte importante de la preparación de ciudadanos es la preparación de los directivos de una organización, quienes deben contar con una capacitación integral para estar en condiciones de reflexionar sobre la dinámica organizacional y de la comunidad que les rodea (Martínez, Aragón y Gil, 2015).

Como una última etapa, los directivos deben ser también gestores del conocimiento; para ello, deberán actualizarse constantemente para estar a la altura de los cambios organizacionales recientes y los que están por venir (Boschin y Metz, 2009, p. 564).

La internacionalización puede considerarse como una de las estrategias en que la educación superior reacciona a los retos y desafíos de la globalización (ANUIES, 1999). En este sentido, tanto las políticas educativas para el nivel superior como las instituciones deben asumir la internacionalización como un objetivo principal con el fin de formar profesionales con aptitudes y actitudes para desempeñarse en un mercado cada vez más globalizado y de alcance planetario (Theiler, 2005).

Los modelos de internacionalización de la educación superior utilizados en México, aunque están inspirados en los de las universidades europeas, españolas, francesas, incluyendo a universidades latinoamericanas, no son totalmente internacionales. Esa condición la brinda el currículo el perfil de su planta académica y particularmente la competencia global de sus egresados (Gacel-Ávila, 2005). En el proceso de internacionalización de la educación superior es imperativo el preparar a profesionales capaces de funcionar en la nueva realidad global (Gacel-Ávila, 1999).

Para que este proceso de internacionalización pueda lograrse en las universidades, específicamente en las aulas universitarias, el compromiso de la institución y del profesor debe ser observable en la forma de impartición de clases y contenidos desde el cambio de mapas mentales y conductuales. Dichos cambios deben relacionar las actividades a realizar con los cambios estratégicos y operacionales, para que se provea de información y datos para una evaluación rigurosa, que en conjunto será un reflejo de un proceso de planeación (Torres, Villafán y Álvarez, 2008).

En esta planificación, el proceso de formación docente implica evidenciar y formar en determinadas competencias, entre otros saberes, y que esto forme parte del plan estratégico de la universidad o institución a la que pertenezca (Boschin y Metz, 2009, p. 563).

Al hablar de competencias, se habla de reformas educativas y escolares, rediseños curriculares, así como revisiones a las formas y funciones de la evaluación. A nivel mundial, la educación y capacitación basadas en competencia, surgieron como una política en países como Australia, Nueva Zelanda, Gran Bretaña, Canadá, Estados Unidos y México (Sesento, 2008).

Una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes y valores utilizados eficazmente en situaciones reales (Gimeno, 2008).

También es necesario desarrollar competencias de diversa índole en los profesores, puesto que esto impactará positivamente en los estudiantes. McCloskey (2012) considera que los docentes capacitados para la promoción de competencias interculturales poseen un amplio conocimiento cultural, son reflexivos y evolucionan constantemente. Aunque los estudiantes egresados de educación superior también deben prepararse, por un lado, en las com-

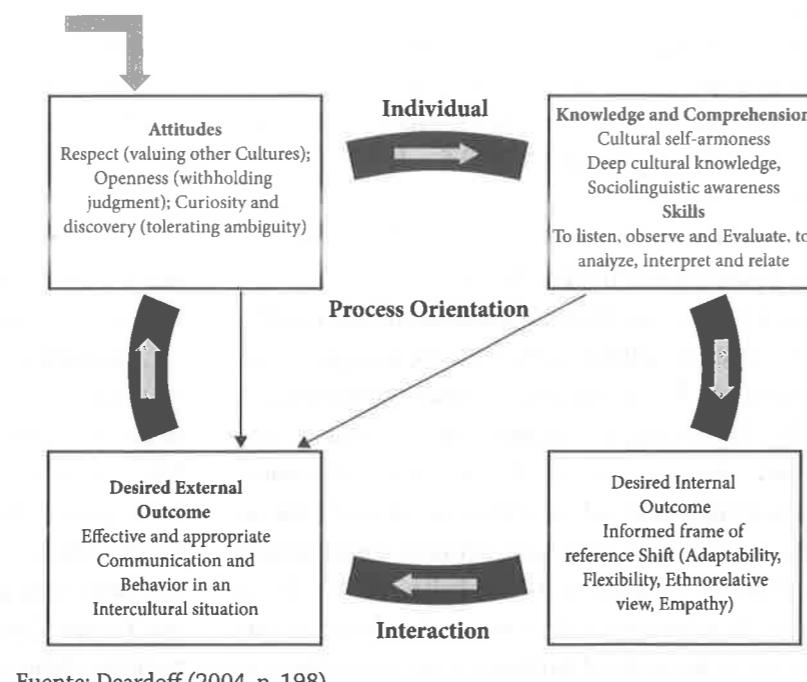
petencias transversales: instrumentales, personales y sistémicas (López-Cozar, 2011); y, por otro, en competencias específicas para cada titulación, con el fin de contar con herramientas necesarias para dar respuesta a las exigencias del mercado laboral actual (Jurse, 2010).

Para Royero (2014), toda organización tiene que potenciar las competencias que involucran conocimientos, habilidades y actitudes, todos orientados con respecto a los objetivos que se requieren alcanzar en función de la visión estratégica. Por su parte, López-Cozar (2011) menciona que se debe reconocer y aceptar la diversidad y multiculturalidad de la sociedad actual, para la cual se necesita una competencia de enfoque intercultural.

Para la UNESCO (2013, p. 4), la cultura es el resultado de la negociación constante con miembros de un grupo. La diversidad cultural es entonces un mecanismo para organizar el diálogo más productivo entre pasados significativos y futuros posibles (UNESCO, 2001). De acuerdo al modelo de internacionalización de Knight (2009, p. 26), específicamente en el enfoque del desarrollo de competencias, se considera una oportunidad el desarrollar en la comunidad universitaria nuevas competencias, actitudes y aptitudes humanas para un entendimiento e interacción eficaz.

El Consejo Europeo (2008) define y denomina una competencia intercultural como la característica esencial de las sociedades inclusivas, como instrumento de mediación o reconciliación por medio del cual se promueve la integración y la cohesión social.

Para Deardoff (2004, p. 198), se requiere de una habilidad que permita comunicarse efectiva y apropiadamente en situaciones interculturales basado en conocimiento intercultural, habilidades y actitudes, denominada competencia intercultural.



Fuente: Deardoff (2004, p. 198)

De acuerdo con Deardoff (2004, p. 198), la competencia intercultural es un proceso en el cual se pasa por etapas que están relacionadas entre sí, iniciando desde las actitudes hacia el conocimiento cultural de manera individual. Posteriormente hay un cambio de referencia donde la persona se adapta para interactuar y llegar a la última etapa; aquel es el resultado externo esperado, es decir, donde hay una conducta y comunicación apropiada y efectiva en una situación intercultural.

La finalidad de esta competencia, como menciona Hammer (2012), es la de construir relaciones positivas entre culturas, derribar las paredes del prejuicio y promover redes internacionales.

La Organización Mundial de las Naciones Unidas (ONU) con su agencia especializada, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), siempre comprometida con mantener un ambiente de cordialidad y armonía entre los individuos de los diferentes países, emitió un documento denominado «Competencias Interculturales: Marco conceptual u operacional». En dicho documento solicita de manera respetuosa e inferida que los países miembros, así

como los ciudadanos del mundo, ayuden a fomentar su constitución y sus objetivos.

Cabe resaltar que entre sus objetivos primordiales se encuentran el de promover el entendimiento mutuo y la paz, lo cual se traduce «[...] en la práctica diaria de la promoción de la sensibilidad intercultural y la solidaridad a la vez que se lucha contra la intolerancia, el estereotipo, la discriminación, el discurso de odio y la violencia [...]» (UNESCO, 2013, p. 4).

La educación intercultural brinda la idea de intercambio, comunicación, reciprocidad, diálogo, negociación, responsabilidad y enriquecimiento mutuo entre los diferentes grupos de interacción cultural (Aguado y Malik, 2011), además de que es un enfoque educativo basado en el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural (Aguado, 2003). Hoy en día las organizaciones enfrentan la necesidad de capacitación para la mayoría de sus líderes y personal en competencia intercultural (Irving, 2010).

Sin embargo, actualmente una de las debilidades de las universidades o de las instituciones de educación superior (IES) continúa siendo la resiliencia del conocido proceso burocrático, al igual que de reglamentaciones obsoletas (Ojeda, 2013), los cuales de alguna manera no permiten que se avance como lo hacen otras IES.

CONCLUSIONES

Los retos que la educación superior debe afrontar no son solamente aquellos relacionados con las políticas o reformas educativas a partir del modelo de competencias derivado de la globalización, ni las estrategias a implementar a raíz del proceso de internacionalización. El reto a vencer es el de formar y educar en la competencia intercultural.

Esta competencia intercultural está siendo considerada no solo por las personas que se dedican a las relaciones exteriores, políticos o representantes ante la ONU, sino también por las IES, empresas privadas y toda profesión que tenga contacto con personas de otras culturas. Con esta revisión de la literatura, se pretende que cada vez más personas sean

conscientes de la importancia y de los beneficios que esta competencia intercultural es capaz de brindar y con ella tener la habilidad de interactuar con otros ciudadanos del mundo.

Puede observarse incluso en la actualidad, así como en la historia, que, debido a las forzadas migraciones por los golpes de estado y las guerras, existe interculturalidad en países donde no se previó que hubiera, como por ejemplo en los de habla hispana, cuando solamente se observaba en países cuya cercanía lo permitía. El simple hecho de vivir en un mundo globalizado empuja a las diversas culturas a interactuar y relacionarse con individuos de otras culturas.

Esta interculturalidad enriquece el crecimiento cultural de diversas naciones, con la finalidad de evitar diferencias o choques culturales, que pudieran ocasionar problemas a nivel político o socioeconómico, por simple desconocimiento o falta de competencia. Con respecto a temas económicos, se podría cometer una imprudencia intercultural y que una negociación, transacción o tratado comercial no se concreten, impidiendo el crecimiento intelectual o económico de una institución educativa, empresa o inclusive de un país.

REFERENCIAS

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. España: McGraw-Hill.
- Aguado, T. y Malik, B. (2011). Multicultural and intercultural education in Spain. En C.A. Grant y A. Portera, *Multicultural Education: Enhancing global interconnectedness* (pp. 279-293). E. U.: Routledge.
- Altbach, P. y Knight, J. (2006). Visión panorámica de la Internacionalización en la Educación Superior: motivaciones y realidades. *Perfiles Educativos*, 28 (112), 13-39.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (1999). «Cooperación, movilidad estudiantil e intercam-

- bio académico. Líneas estratégicas para su desarrollo». México: ANUIES.
- Bazúa, F. (2000). *Mundialización. Perfiles latinoamericanos*, 17(1), 9-32.
- Berger, P. y Luckman, T. (1986). *Construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Boschin, M. y Metz, N. (2009). Gestión de costos en instituciones educativas. Argentina: *Revista del Instituto Internacional de Costos*, 5(1), 563-587.
- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. Francia: Conseil des Ministres.
- Delors, J. (1998). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Francia: UNESCO.
- De Witt, H. (2011). Globalisation and internationalisation of Higher Education. *E-Journal on e-learning, university and network society*, 8(2), 241-248.
- Gacel-Ávila, J. (1999). Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y Lineamientos. Organización Universitaria Interamericana, AMPEI, Ford Foundation. México: Gráfica Nueva Occidente.
- Gacel-Ávila, J. (1999). La política de internacionalización: estrategia de cambio institucional. *Educación Global*, 3(1), 121-127.
- Gacel-Ávila, J. (2005). La internacionalización de la Educación Superior en América Latina: El caso de México. *Cuaderno de Investigación en la Educación*. Puerto Rico: Centro de Investigaciones Educativas.
- Gimeno, J. (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Gorostiaga, J. y Tello, C. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina. *Revista Brasileira de Educação*, 16(47).
- Hammer, M. (2012). The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. En M. Vande Berg, R.M. Paige, & K.H. Lou (Eds.), *Student Learning Abroad* (pp. 115-136). E.U.: Stylus Publishing.
- Irving, J. (2010). Educating global leaders: exploring intercultural competence in leadership education. *Journal of International Business and Cultural Studies*. Recuperado de: <http://www.aabri.com/manuscripts/09392.pdf>
- Jurse, M. (2010). *Evolution of traditional university business school into market-oriented knowledge provider*. *Triziste*, 22(1), 167-188.
- Kehm, B. y Teichler, U. (2007). Research on Internationalization in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3/4), 260-273. doi: 10.1177/1028315307303534
- Knight, J. (2002). *Higher Education Implications, Opinions and Questions*. Francia: UNESCO.
- Knight, J. (2009). "Higher education in turmoil: The changing world of internationalization". Países Bajos: Sense Publishers.
- Landis, D., Bennett, J. y Bennett, M. (2004). Developing intercultural sensitivity. En D. Landis, J. Bennett y M. Bennett, *Handbook of intercultural training* (pp. 147-165). E.U.: Sage Publications.
- Lasonen, J. (2011). Multiculturalism in the Nordic Countries. En C.A. Grant y A. Portera, *Intercultural and Multicultural Education: Enhacing global interconnectedness* (pp. 261-278). E. U.: Routledge.
- López-Cózar, C. (2011). La necesidad de un enfoque estratégico ante el planteamiento de los nuevos grados en el área de administración y dirección de empresas. *REDU*, 3(1), 1-14.
- McCloskey, M. (2012). Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Comunicar*, 19(38), 41-49.
- Ojeda, M. (2013). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: de la retórica a la práctica. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 119-129.
- Romero, A. (2009). El proceso de globalización y los retos del desarrollo humano. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(3), 432-445.
- Romero, M. A., Gijón, J. y Crisol, E. (2010). La mejora del conocimiento a partir del uso de mapas conceptuales elaborados con Cmap Tools. España: Universidad de Málaga.
- Royer, G. (2014). Visión estratégica para la internacionalización de formación mediante el uso de herramientas de e-learning en el mercado latinoamericano. *Forum Humanes*, 3(2), 55-68.
- Sandoval, L., Quiroga, C., Camargo-Abello, M., Pedraza, A., Vergara, M. y Halima, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 11-48.
- Sesento, L. (2008). *Modelo sistemático basado en competencias para instituciones educativas públicas*. (Tesis doctoral). Morelia: Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán (CIDEIM).
- Theiler, J.C. (2005). Internacionalización de la educación superior en Argentina. En H. De Witt, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight, *Educación superior en América Latina: La dimensión internacional* (pp. 71-112) Colombia: Banco Mundial.
- Torres, P., Villafán, J. y Álvarez, L. (2008). Planeación estratégica y desarrollo de organizaciones en instituciones educativas: el estudio de un caso universitario en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-11.
- UNESCO. (2001). Universal declaration on cultural diversity. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271127162e.pdf>
- UNESCO (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197219768e.pdf>
- Deardoff, D. (2004). *The identification and assessment of Intercultural Competence as a student outcome of international education at institutions of Higher Education in the United States*. (Tesis doctoral North Carolina State University). Recuperado de <https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.16/5733>
- González, M. y Cabrera, S. (2012). La dirección estratégica y sus etapas constituyentes. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 162. Recuperado de: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cu/2012/gpcr.html>
- Martínez, J., Aragón, R. y Gil, B. (2015). Modelo de planeación estratégica: diseño para una institución de educación superior. *Revista Tectzapic*, 2(1). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/tectzapic/2015/01/planeacion-es-trategica.html>
- Reyes, G. (2001). Teorías de la globalización. Nómadas. *Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, 3(1). Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/4/gereyes2.htm>

Virtualización en el proceso
de enseñanza-aprendizaje en los posgrados
de Administración en América Latina:
Venezuela y México

Virtualization in the teaching-learning process
in postgraduate Administration in Latin America:
Venezuela and México

MTRA. GUADALUPE ALEJANDRA CARDOSO MENDIOLA
DR. MIGUEL JOSÉ MUJICA AREURMA

RESUMEN

En el área de la administración y la gerencia han venido surgiendo los diversos espacios que caracterizan a una disciplina, constituidos por las escuelas académicas de formación universitarias y las redes generadas de las mismas.

Estas exigencias dan lugar a toda una variedad de estudios de posgrado a diferentes niveles y acorde con las demandas de un mundo globalizado a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, además de las nuevas actividades productivas que han emergido, como consecuencia de los grandes cambios en el mundo. Las escuelas universitarias de administración y gerencia han asumido el reto, pues nunca es tarde para empezar. Todo esto viene a ser afectado por el impacto de los cambios paradigmáticos, que van desde el abordaje del conocimiento, diferentes posturas, pasando por las modificaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con mucha influencia de los cambios provenientes de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y bajo concepciones de la transdisciplinariedad, complementariedad, la complejidad, la virtualización, la globalización, la conformación de redes colaborativas y cooperativas de conocimiento, entre otros términos discursivos.

Palabras clave: TIC, innovación, formación, educación superior, internacionalización, redes.

SUMMARY

In Administration and Management areas, have been generating the various spaces that characterize a discipline, which constitute the academic university training schools and the networks generated from them.

These demands give rise to a variety of postgraduate studies, at different levels and in accordance with the demands of a globalized world through Information and Communication Technologies, in addition to the new productive activities that have emerged as a consequence of the great changes in the world. Colleges and universities have taken up the challenge, it's never too late to get started. All this is affected by the impact of the paradigmatic changes, ranging from the approach of knowledge, from different positions, through the changes in teaching-learning processes, with much influence from the changes coming from the new Technologies of Information and Communication and under concepts of transdisciplinarity, complementarity, complexity, virtualization, globalization, the formation of collaborative networks and knowledge cooperatives, among other discursive terms.

Keywords: TIC, innovation, training, higher education, internationalization, networks.

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se analizan las diversas políticas de enseñanza-aprendizaje y la virtualización de la educación superior tanto de Venezuela como de México.

Ambos países son productores petroleros. Sin embargo, Venezuela es un país que paradójicamente al estar polarizado y pasar por una incierta crisis política, sin un sentido de proyecto de país, agrupa un alto porcentaje de pobreza crítica, alta tasa de desempleo, entre otros aspectos, situación a la cual las instituciones universitarias, especialmente las públicas, han estado al margen de su responsabilidad

social institucional al respecto dentro de su ámbito de conocimiento.

Por su parte, México, si bien disfruta hasta cierto punto de vista de una mejor situación económica en relación con otros países latinoamericanos, no escapa tampoco de sus propios problemas.

Dentro de ese contexto, en esta investigación se abordó la importancia de las Tecnologías de la información y la Comunicación (TIC) en el mundo actual y su relevancia en la educación superior, específicamente los posgrados en Administración y Gerencia, haciendo énfasis en experiencias adquiridas en México y Venezuela, junto con sus enlaces y relaciones. Esto ha permitido dar cuenta de los elementos, factores, causas y tendencias relacionadas con la dinámica, el estado del arte del docente y del participante en materia educativa, en esta disciplina científica y las TIC y trascendiendo a otras instituciones nacionales y extranjeras similares.

De esta manera, se observa el fenómeno de la formación en este campo disciplinario, con las correspondientes discusiones presentes desde las diversas posturas de concepción de la realidad, donde se contraponen virtualización, presencialidad, escolarización, desescolarización y otros términos discursivos ya mencionados y complementados con la creación de redes académicas colaborativas a todo nivel, incluso las transfronterizas.

En este contexto el papel de las TIC y su incorporación es sumamente importante en los procesos formativos en el campo de la Administración y la Gerencia, considerando opciones alternativas y complementarias donde transitan y convergen, e incluso se integran, la no presencialidad, la presencialidad, lo desescolarizado, lo escolarizado y lo personalizado dirigido, donde el factor distancia no sería obstáculo para la formación del participante, bajo un paradigma de la complementariedad.

En relación con el aspecto metodológico, si bien esta es una investigación descriptiva, maneja operativamente y en su discurso la concepción de la complementariedad del abordaje mixto de los métodos tanto cuantitativo como cualitativo, por ello,

tenemos los resultados de estadísticas, provenientes de fuentes secundarias que proporcionan información sobre las Escuelas Universitarias de Administración y Gerencia, al igual que la proveniente de la observación participante de los autores de esta investigación.

Dicha investigación se resume en cuatro partes generales, a la par de sus objetivos establecidos. En la primera, se plantea la virtualización de la educación como problema y se ha hecho notoria el advenimiento de la modalidad de los estudios virtualizados, involucrados a su vez con los denominados estudios a distancia o no escolarizados. Por una parte, se centra en el dilema de la aceptación formal de estos estudios para los *stakeholders* incluso de los ofertantes. En la segunda parte, la virtualización del proceso de enseñanza-aprendizaje privilegia la importancia de impulsar el uso de las TIC como una estrategia para el acceso a la educación internacional y el desarrollo de competencias, que en los últimos años ha sido un tema primordial en la educación superior, en la formación académica como la docente. En la siguiente y tercera parte, se aborda la conformación de redes desde la cultura de la presencialidad y ante el emergente paradigma de la virtualización, donde el problema más evidente es la carencia de la cultura de virtualización por el fuerte arraigo hacia los estudios presenciales y tradicionales. Por ello, el establecimiento de redes se dificulta por más recursos que se le inviertan, pues es enunciar paródicamente el paradigma de la virtualización bajo una cultura predominante de la presencialidad. En la cuarta sección, se hace una revisión general acerca de la normativización de la modalidad de los estudios de posgrado en Latinoamérica y el marco regulatorio de la enseñanza-aprendizaje en sus modos de llevarse a cabo. Finalmente, se concluye presentando las aclaraciones más resaltantes e importantes de la investigación, constituidas en hallazgos clave para las Escuelas de Administración, a nivel de posgrado.

LA VIRTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO PROBLEMA

En la actualidad existe una tendencia a la desaparición de los espacios académicos presenciales, sobre todo por el impacto de la tecnología de información y comunicación (Castells, 2000). En este sentido, se ha hecho notorio el advenimiento de la modalidad de los estudios virtualizados, involucrados a su vez con los denominados estudios a distancia o no escolarizados.

Para los efectos de estudios de posgrado, específicamente en el campo de la Administración, en este espacio de formación académica se abre toda una discusión acerca de los estudios presenciales y no presenciales. Por una parte, los partidarios de esta última modalidad alegan todas las bondades, entre ellas la participación en los cursos en tiempo real desde cualquier sitio del mundo. También alegan ventajas para reducir las ausencias de los sitios de trabajo, reducir el cumplimiento de horarios con un alto porcentaje de tiempo improductivo, disminuir las dificultades de ajustar horarios entre la universidad y los puestos de trabajo, entre otros aspectos.

Siendo México un país pionero en los estudios bajo la modalidad de virtualización, sobre todo provenientes de instituciones universitarias tales como el pionero Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), al cual han seguido numerosas universidades, virtualizando su oferta académica, sean de pregrado o de posgrado, y también la educación continua (diplomados). Esta tendencia se ha normativizado en diferentes instituciones de tal forma que ya no es un esnobismo o moda, sino que ya es algo formal.

A nivel mundial, tenemos universidades como la Universidad de Barcelona, en España, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y el Tecnológico de Monterrey en México, donde ya es común el uso de estas nuevas modalidades. En Venezuela existen universidades como la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, la Universidad Nacional Experimental del Táchira, Universidad de

Yacambú, la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Simón Rodríguez, la Universidad de Carabobo, entre otras. Actualmente, tanto las Universidades Católica Andrés Bello, como la Universidad Simón Bolívar, siguen esta ruta.

En este sentido, en México, en el Reglamento de Posgrado de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, artículo 8, está establecido que:

Los programas (de posgrado) podrán ofrecerse en las modalidades siguientes:

- a) **Presencial:** programas que requieren la asistencia cotidiana a las actividades académicas en las instalaciones educativas;
- b) **Semipresencial:** programas que requieren una presencia física intermitente o periódica en las instalaciones educativas, pudiendo incluir etapas intensivas;
- c) **A distancia:** programas que no requieren la presencia física del alumnado para el desarrollo de las actividades académicas

A su vez la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el Reglamento General de Estudios de Posgrado, Título I, Capítulo Único Disposiciones Generales en su artículo 1, establece lo siguiente:

Son estudios de posgrado los que se realizan después de la licenciatura; tienen como finalidad la formación de profesionales y académicos del más alto nivel, y se imparten en las modalidades *presencial, abierta, a distancia o mixta*. Al término de los estudios de posgrado se otorgarán los grados de especialista, maestro o doctor.

De esta forma dos universidades de reconocido prestigio tienen incluida en sus normativas lo concerniente de manera opcional a la modalidad no presencial, mixta o semipresencial.

Tal como se puede observar en el listado publicado el año 2014 del Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), proveniente de la Dirección Adjunta de Posgrado y Becas del Consejo

Nacional de Ciencia y Tecnología, Secretaría de Educación Pública (que hemos tomado como muestra o unidad de observación piloto para la revisión), aparecen sesenta y nueve programas de posgrado de Administración y Gerencia, de los cuales cinco son especializaciones, cuarenta y cinco maestrías y diecinueve doctorados. De este total de programas: 25 son de investigación, de los cuales 16 son Doctorados y nueve corresponden a maestrías y especializaciones. De ese mismo total de programas, 44 son programas de tipo profesionales uno corresponde a doctorado y 43 a maestrías y especializaciones. Asimismo, solamente uno es *no escolarizado*, interpretamos a distancia, correspondiente al Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) con la maestría en Administración Empresarial. Pese a estar en la Normativa oficial de la respectiva institución, prevalece la presencialidad y los programas escolarizados antes que cualquier otra modalidad.

De esta manera, se observa el gran esmero en las escuelas mexicanas por cumplir la misión y alcanzar la visión acorde con las responsabilidades para las que se forma un profesional de esta disciplina científica.

Ahora bien, es interesante resaltar la primacía de los enfoques tradicionales en muchos aspectos: modalidad presencial y escolarizada, a la par del enfoque positivista y cuantitativista antes que otras posturas, y el objetivo profesionista antes que el investigativo propiamente dicho. No obstante, se visualiza la tolerancia a las opciones que presenta el mundo virtual.

LA VIRTUALIZACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En esta investigación se considera la importancia de impulsar el uso de las TIC como una estrategia para acceder a la educación internacional y el desarrollo de habilidades, que en los últimos años ha sido un tema primordial en la educación superior tanto para la formación académica como la docente, así como

los cambios en la gestión, el financiamiento, la habilidad pedagógica, la sociedad y la calidad de la educación, aspectos que hemos venido mencionando en las secciones anteriores de este documento.

Teniendo como marco de referencia a organismos reconocidos por las políticas, estrategias y actividades como la UNESCO, que se ha especializado a nivel mundial, y las acciones que la ANUIES ha realizado en México, aunado al proceso de globalización e internacionalización y de la innovación científica y tecnológica que va generando la necesidad de interacciones entre diversos sectores de la sociedad como las Instituciones de Educación Superior (IES), organismos gubernamentales, el sector empresarial y el productivo, nos da la pauta para encaminar todos los esfuerzos y con ello transformar la producción de conocimiento tradicional en la virtualización de la enseñanza-aprendizaje y dar oportunidad a nuevos emprendedores, asumiendo esto como un costo beneficio.

En la actualidad, el uso de las TIC en la educación superior se ha vuelto un reto caracterizado por procesos de cambio demasiado rápidos, actualizaciones constantes en las plataformas digitales y en las cartas descriptivas de la planta docente que conllevan un financiamiento alto por parte de las instituciones, volviéndose una política educativa muy compleja. A la par se deben romper los paradigmas y la cultura acerca de la virtualización de la currícula, lo cual se complica debido a que se debe aplicar la habilidad autodidacta de los usuarios de estos recursos.

Por otro lado, la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las instituciones tiene un alcance internacional y de vinculación con muchos otros sectores, como el empresarial y el productivo.

Al respecto, nos señala Rama (2012):

Sin duda, el incremento del grado de virtualización viene desde fines de los noventa y está relacionado con la digitalización global de la economía y la sociedad y con su impacto en el aprendizaje, debido a su mayor eficiencia en la capacidad de retención de aprendizajes al incorporar la diversidad de recursos de aprendizaje que favorecen los ambientes virtuales

y, sobre todo, la flexibilidad y los menores costos de oportunidades de las personas (p. 293).

Otra de las ventajas es la interdisciplinariedad al igual que la transdisciplinariedad, debido a que existe un fácil acceso a la información de todo tipo y permite el intercambio de ideas y culturas.

El uso de las TIC en cualquier organismo o institución trae consigo la reducción de las brechas sociales para el acceso a la información, sin embargo, continúan las diferencias del uso personal y el académico. Los estudiantes han ido desarrollando habilidades digitales y los docentes han tenido que actualizar sus métodos de enseñanza.

En un estudio realizado por Mateos, García y González (2015) se analizaron los estudios de las megatendencias¹ a nivel internacional, teniendo como ámbitos de impacto: el medio ambiente, educación y cultura, estructura y organización social, ciencia y tecnología, salud, energía, urbanización, desarrollo económico y gobernanza; a su vez se consideran seis líneas de acción para responder a las oportunidades y riesgos que son la personalización, la diferenciación, la prevención, el cuidado ambiental, la virtualización y la inteligencia a las que se les considera las megatendencias más significativas, sin embargo, existe una transversal en todos los ámbitos, la virtualización, así como la consideración de la inteligencia, es decir, la capacidad de utilizar información y conocimiento para la toma de decisiones en cualquier campo de la actividad humana y esto trasciende a la digitalización de las prácticas escolares (citado por Chan *et al.*, 2016).

La creación de plataformas educativas, softwares de autoaprendizaje y redes virtuales de educación son una modalidad que viene a romper el paradigma de tanto en el rol de los docentes como de los estudiantes. Esta estructura de costos, la globalización y la virtualización de cursos vienen a minorizar la carga docente, mejorar la calidad e interculturalizar los contenidos de los programas.

¹ Una megatendencia es una tendencia de carácter global que se considera determinante para el futuro de la humanidad

En México existen universidades que cuentan con una plataforma para la educación en línea, flexible, personalizable y que basan el aprendizaje en el estudiante; así mismo la organización en México denominada Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) impulsa y ofrece la educación a distancia, señalando que es una opción de calidad y es un factor estratégico para el desarrollo del país, promueve las habilidades cognitivas y del manejo de la información primordiales para la sociedad y el éxito laboral.

Por su parte, la realidad en Venezuela no es muy diferente de lo descrito anteriormente, por cuanto hay universidades involucradas con tecnologías de punta en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, pero hay una fuerte disputa con un elemento importante que es el fomento y la consolidación de la cultura de la virtualización como el meollo del problema, lo cual, se convierte en obstáculo para diversas instituciones universitarias que, si bien cuentan con los recursos para ellos, se encuentran sujetas al paradigma del sistema de aprendizaje tradicional presencial.

También, en México hay instituciones que vienen realizando una prospectiva estratégica en ese sentido, por ejemplo, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, a través de la Subdirección de Cooperación e Internacionalización, se ha dado a la tarea de apoyarse con las suficientes herramientas que permitan ubicar sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas para así poder realizar una planeación estratégica que impacte al proceso de internacionalización de la UACJ, considerando como ideas prioritarias a implementar, entre otras, las siguientes:

- La internacionalización del currículo e implementación de planes de estudio para docentes para una segunda lengua extranjera.
- Incentivar a los profesores de tiempo completo para participar en actividades de internacionalización, por medio del apoyo en su evaluación docente, especialmente con la virtualización de los espacios.

- Ampliar con el apoyo de la tecnología de la información y la comunicación de las redes de cooperación académica y reactivar los convenios de colaboración más estratégicos.
- Virtualización de programas, cursos y talleres como parte de la demanda creciente a nivel global.

Las instituciones deben visualizar los desafíos de la educación virtual para mejorar su eficiencia en el uso de la tecnología, debido a que conllevan cambios tanto en la enseñanza como en el autoaprendizaje, el rol de los docentes, de los estudiantes y la interacción de ambos. En estas tendrá una gran importancia la conformación de redes académicas, que se analizará a continuación.

LA CONFORMACIÓN DE REDES PARTIENDO DE LA CULTURA DE LA PRESENCIALIDAD Y ANTE EL EMERGENTE PARADIGMA DE LA VIRTUALIZACIÓN

Tal como se observó en la sección anterior, se puede evidenciar la dificultad de aceptación de la virtualización en los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel de educación superior, particularmente en los estudios de posgrado en Administración en América Latina y específicamente en México y Venezuela, países objetos de observación de los autores de esta investigación. Habría que agregar a ello cómo son considerados para efectos legales los títulos provenientes de estos estudios para procedimientos como ingreso a ocupar plazas de profesores de tiempo completo o medio tiempo en las instituciones que han aceptado esta modalidad de estudios. En Ecuador, por ejemplo, respecto a los títulos de posgrado para los docentes universitarios, hay universidades que solo los aceptan si les han impartido estudios presenciales.

Por otra parte, de esta investigación se interpreta que el problema más evidente es la carencia de la cultura de virtualización por el fuerte arraigo hacia los estudios presenciales y tradicionales. Por ello, el establecimiento de redes se dificulta por más re-

cursos que se le inviertan, pues paradójicamente se enunciaría el paradigma de la virtualización bajo una cultura predominante de la presencialidad.

Cuando se habla de redes académicas en esta investigación, se involucra una serie de definiciones, tal como la presentada por Reynaga y Farfán (2004):

En referencia a la red académica, puede concebirse como un mecanismo de apoyo, de intercambio de información y una comunidad de comunicación horizontal, cuya base es una red social, un tejido, una madeja compleja en la que se sinergizan —a través de interacciones entre vínculos— dinamismos, intereses, fuerzas, energías y puntos de apoyo y encuentro (nodos), con el propósito principal de dialogar, encontrar respuestas, construir conocimientos y unirse en la búsqueda o creación de soluciones respecto a una temática o problema (p. 2).

Este concepto se empalma perfectamente a lo que se ha venido referenciando en el transcurso de la investigación en las secciones precedentes, sobre todo si se está tratando el asunto concerniente a la virtualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las actividades involucradas en los mismos, tales como los foros, congresos, redes colaborativas y cooperativas de investigación y conocimiento, entre otros derivados del uso intensivo de la tecnología de información y comunicación.

Al respecto, es importante vincular este concepto con el de educación virtual sobre todo para la educación superior. En este sentido, se propone un modo de estructura organizativa, para estos espacios académicos, donde convergen formación virtual y redes, tal como el que formula Torres (2005):

Se debe dotar a las IES de formas organizativas flexibles pensadas para las prácticas pedagógicas en la virtualidad. Experiencias improvisadas y sin fundamentos teórico-metodológicos comienzan a demostrar que pretender replicar el modelo clásico presencial de organización curricular y de impartición de clases puede llevar, a corto plazo, al fracaso de proyectos no innovadores (p. 87).

De esta forma, se intenta explicar el advenimiento de las redes académicas alrededor de los programas académicos y que van a impulsar o consolidar estos espacios local, regional, nacional e internacionalmente.

En otros contextos de Latinoamérica, específicamente en Venezuela, las experiencias de las redes académicas, vinculadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, se remontan al inicio del siglo XXI con un Primer Encuentro de Coordinadores de Posgrado en Administración (REDCOPA) de Venezuela, en el año 2001, teniendo su última actividad en el año 2003 (Visión Gerencial, 2003, pp. 55-56). Posteriormente, en el año 2010 emerge otro intento de conformación de la Red de Doctorados de la Universidad de Carabobo (Universidad de Carabobo, 2011). No obstante, todos estos intentos tuvieron una vida útil relativamente corta, pues tal como se menciona al inicio de esta sección se fundamentaron bajo el esquema de presencialidad.

Además, se obviaron algunos elementos como la orientación de este tipo de estudios, al igual que sus fines; no se tomaron en consideración las características de los programas investigativos y los programas profesionistas, así como los presenciales, no presenciales y a distancia, que conllevan objetivos y metas diferentes y forman a un profesional de perfil distinto. Esto se asume por desconocimiento o por intento de unificación mecánica de criterios incompatibles, lo cual conllevó al fracaso de este tipo de creación de redes.

La aclaratoria de estos dos conceptos (presenciales y no presenciales) puede llevar a la respuesta de la no consecución de objetivos en las dos redes mencionadas (REDCOPA y la Red de Doctorados de la Universidad de Carabobo), es decir, la no conciliación de misión y visión de diferentes modalidades de programas.

A esta fecha, también se pudiera establecer una serie de factores que influyeron en el fracaso de las redes de Coordinadores de Programas de Posgrado en Administración de Venezuela: falta de apoyo institucional por parte de las autoridades universitarias, poca o ninguna información de sus objetivos,

falta de integración por parte de una cantidad significativa de programas de esa área, intereses específicos institucionales, recelos o desconfianza interinstitucionales por experiencias pasadas, entre otros.

Sin embargo, a juicio de los autores de esta investigación, uno de los elementos más contundentes, tal como mencionamos con anterioridad, fue la mezcla de programas profesionales e investigativos, la falta de sustentación de la actividad de la red sobre las estructuras y sus líneas de investigación, el liderazgo de esos programas de posgrado por parte de docentes no investigadores —indiferentemente de su orientación profesional o investigativa—, la falta de claridad y confusión generalizada en la terminología de algo tan importante como lo que concierne a las estructuras y líneas de investigación, la ausencia de una cultura corporativa institucional donde convergiesen docencia, investigación, extensión, generación y aplicación de conocimiento, la visión por parte de directivos de concebir a las áreas de posgrado en el campo de la administración y la gerencia, solo como una fuente de generación de ingresos, dejando a un lado su naturaleza de generador de conocimiento para su aplicación en este campo específico en beneficio del contexto social y económico micro, meso y macro donde esté localizada la institución.

A todo esto, habría que agregar también el paralelismo entre la modalidad virtual y la presencial mal concebidas como antagónicas.

Al contrastar estas barreras para la conformación de estas redes y visualizar las ventajas de su manejo teórico, nuevamente nos remitimos a la teoría de redes.

De esta forma, la conformación de redes en Venezuela en Escuelas de Postgrado del Área de Administración y Gerencia ha venido convirtiéndose en una realidad, pese las barreras, pero también ha tenido y mantienen sus impulsores, provenientes de estas mismas entidades educativas, principalmente las del sector público.

No obstante, en el año 2010 durante el evento titulado «1er coloquio Doctoral virtual inter universitario de Ciencias Administrativas y Gerenciales: Hacia dónde van los estudios de Administración y

Gerencia, Contextualización y Globalización», con sede física en Valencia, Venezuela, se abordó el análisis a los programas de las maestrías en Administración vinculadas a las empresas insertadas en los contextos actuales y se discernieron los siguientes puntos como aspectos comunes entre investigadores de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en México, de la Universidad de Carabobo y la Universidad Simón Bolívar en Venezuela, los siguientes puntos (Mujica, Bribiescas, Ibáñez, Castillo, Yáber *et al.*, 2010). En el mismo se analizaron otros aspectos tales como:

1. Están conscientes de ofrecer nuevas herramientas tecnológicas para ser más competitivos, en aras de los profesionales ávidos de capacitación y formación impulsados por intereses empresariales y personales.
2. La dinámica de los contextos conllevan a considerar en el currículo la implementación de las redes sociales como herramienta adicional a las estrategias de enseñanza-aprendizaje con apoyo de las TIC y su aprovechamiento efectivo para la educación, que incentivan la movilidad estudiantil y docente para apropiarse de las nuevas realidades que impone la globalización.
3. Consecuentemente, los programas tienden, a través de la tecnología de la información y la comunicación, al uso de las redes del conocimiento y del aprendizaje permitiendo un crecimiento en conjunto como países y regiones.
4. Los diversos espacios académicos de las universidades observadas se apoyan en el personal docente que las mencionadas universidades han formado a nivel doctoral, maestría y de especialización en el campo de la Administración y Gerencia, contextualizados en entornos virtuales.

De esta manera se llega a la creación de la Red Universitaria de Investigadores Latinoamericanos en Ciencias Administrativas y Gerenciales (RUILCAG), conformada en su primera instancia por investigadores de dos universidades venezolanas y una mexicana: Universidad de Carabobo (Valencia,

Venezuela), Universidad Simón Bolívar (Caracas, Venezuela) y la Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez (Ciudad Juárez, México). Actualmente, esta red virtual se mantiene sobre la base de la cooperación y alianza estratégica académica en estructuras y líneas de investigación y en sus programas académicos, llevando posteriormente esta interacción a través de convenios interinstitucionales formales.

Ahora bien, esta red ha resultado ser una impulsora de competitividad de los espacios académicos que le generaron, evidenciados en eventos, investigaciones conjuntas, participación en programas académicos, publicación conjunta, intercambio de actividades docentes y de los estudiantes (lectura y evaluación de proyecto y tesis doctoral; facilitación de cursos regulares, conferencias y clases magistrales). Todos estos elementos han dado resultados a través del proceso de educación virtualizada generando un producto de 22 doctores en el campo de la Administración y la Gerencia, a la fecha.

NORMATIVIZACIÓN DE LA MODALIDAD DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN LATINOAMÉRICA

Dentro de lo que se ha venido analizando, es importante considerar el marco regulatorio de la enseñanza-aprendizaje en sus modos de llevarse a cabo.

En este sentido, se puede visualizar en esta parte de la investigación acerca de las modalidades de los programas de posgrado, según la regulación venezolana, tal como lo expresa la *Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Universidades e Instituciones debidamente autorizadas por el Consejo Nacional de Universidades, Gaceta Oficial N° 37.328 del 20 de Noviembre de 2001*, se puede ver en el siguiente artículo:

Artículo 34

De acuerdo con las características de cada programa establecido en esta normativa, los estudios correspondientes podrán ser del tipo interinstitucional (integrados), presencial, semipresencial y a distancia con

la posibilidad de diseñar programas generales o individualizados, con la escolaridad variable, preferentemente en el caso de los doctorados (p. 7).

No obstante esto, predomina la tradición de los programas presenciales, siendo la preferencia tanto de autoridades, profesores y personal administrativo. Al respecto, se diferencia la preferencia de los principales usuarios, que son los estudiantes, por lo semipresencial o lo no presencial.

En el folleto en formato físico del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo (2006) y con relación a las Políticas de los Estudios de Posgrado de la Universidad de Carabobo aparecen los siguientes puntos:

1. Fomentar estudios de posgrado, promocionando estrategias de aprendizaje que incorporen la flexibilidad, la creatividad, la interdisciplinariedad, la desescolarización y la deslocalización.
2. Usar nuevas tecnologías de información y comunicación para el desarrollo de las actividades de posgrado.
3. Mantener un sistema de admisión, permanencia y egreso de calidad enmarcado dentro de la meritocracia, la eficacia y la eficiencia.
4. Favorecer las relaciones interinstitucionales que permitan *alianzas estratégicas* con organismos académicos regionales, nacionales e internacionales (*redes de posgrado*) a fin de ampliar la oferta de programas de posgrado (s/n).

Todo lo anterior va en concordancia con los nuevos paradigmas educativos, tecnológicos y gerenciales, sin embargo, el sentido de la actividad presencial viene a ser la generalidad permitida y aceptada, e incluso es la que aparece como predominante y casi obligatoria en el reglamento vigente. Esto va en perfecta contradicción con dichos enunciados expresos en el Folleto institucional del Reglamento del Posgrado de la Universidad de Carabobo, tal como se transcribió en los párrafos precedentes. La modalidad semipresencial, a distancia y la de estudios dirigidos son consideradas la excepción y en el caso de los

Estudios Dirigidos, regulados por una Normativa ajena a esta realidad de las nuevas modalidades mencionadas en estas líneas precedentes.

Esta situación, desde el punto de vista general, causa mucho perjuicio, sobre todo a los participantes que por una razón son trasladados de zona de trabajo a estados lejanos, lo que les impiden viajar de manera continua o a los discapacitados. Esto inevitablemente incidirá en la deserción del participante, lo cual viene a aumentar el nivel de estudiantes que ingresan y abandonan sus estudios, afectando los indicadores con los cuales se miden la efectividad, productividad y competitividad académica.

Pese a esa resistencia de los sectores académicos más tradicionalistas existentes en su espacio, el posgrado de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo, de acuerdo a lo dispuesto en las políticas enunciadas en el Reglamento de Estudios de Posgrado de la Universidad de Carabobo establecidas en su estatuto y las aprobadas por el Consejo Nacional de Universidades, lentamente han ido fomentando y desarrollando la modalidad *Estudios no presenciales o Semipresenciales* en los programas de posgrado en razón de la creciente demanda de solicitudes para cursar estudios dentro de esas modalidades con el apoyo de la tecnología y los nuevos modos de carácter didáctico-metodológico del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A nivel mundial, tenemos Universidades como la Universidad de Barcelona en España y las anteriormente mencionadas de México, donde ya es común el uso de estas nuevas modalidades. En Venezuela, por su parte, la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, la Universidad Nacional Experimental del Táchira, la Universidad de Yacambú, la Universidad Simón Rodríguez, la Universidad de Carabobo, entre otras. Actualmente, tanto la Universidad Católica Andrés Bello, como la Universidad Simón Bolívar, ambas importantes y prestigiosas universidades venezolanas, también andan por esta ruta.

A MODO DE CONCLUSIÓN: ¿A DÓNDE NOS CONDUCE LA VIRTUALIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS PROGRAMAS DE POSGRADO EN ADMINISTRACIÓN EN LATINOAMÉRICA?

Se ha realizado una revisión del estado del arte, aspirando a la promoción de los cambios en los escenarios de formación, apuesta a la incorporación progresiva de las TIC, como un recurso para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje promoviendo innovación didáctica. En el caso de la educación superior en el contexto venezolano, el modelo tradicional e incorporación progresiva de las TIC permite reducir la brecha digital, además ha impactado de manera positiva en la docencia, investigación y la extensión, particularmente en los posgrados en Administración y Gerencia y afines, en el contexto venezolano y en Latinoamérica.

Se han considerado algunos aspectos normativos que regulan modalidades de estudios, tanto en Venezuela como en México, relacionados con los estudios de posgrado de cuarto y quinto nivel en Administración, importantes referentes estratégicos para el desarrollo y aplicación de los estudios virtuales y la conformación de redes colaborativas del conocimiento. Los hallazgos documentales encontrados permiten establecer las bases para la transformación profesional en el contexto de la competitividad y la sociedad informacional y del conocimiento.

Las conclusiones y recomendaciones generales de la investigación realizada no dejan de ser una motivación para profundizar en los resultados aquí presentados. Constituyen un punto focal para la investigación en el área de los estudios en Administración, su virtualización, la creación y consolidación de redes colaborativas, la profundización de la internacionalización y la vinculación, tarea ya iniciada por los autores del presente trabajo, desde sus argumentos teóricos y sus prácticas dentro de sus instituciones.

REFERENCIAS

- Castells, M. (2000). La Sociedad Red. En *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. (Vol. I) (2^a ed.). México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Chan, M. y Gastelum, M. (2016, Octubre-Diciembre). Tendencias en la personalización de los entornos de aprendizaje. Experiencias y modelos de personalización en instituciones de educación superior mexicanas (p. 72). Fecha de consulta: 27 de julio de 2017.
- Chan, M. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 48(1) (p. 3). Fecha de consulta: 27 de julio de 2017.
- Mujica, M., Jiménez, B. y Yáber, G. (2011). Un estudio del papel de las Escuelas Universitarias de Gerencia y Áreas Afines y su Relación con el Sector de la Pequeña Mediana y la Micro Empresa (PyMesmicro) en Venezuela: su impacto en el desarrollo Regional y Local bajo un Enfoque de la Responsabilidad Social y el Desarrollo Sustentable. Programa Posdoctoral en Ciencias Sociales y Humanidades. Área Gerencia y Responsabilidad Social Universitaria. Adscrito al Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades. Decanato de Postgrado. Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Mujica M. et al. (2010). *Hacia dónde van los estudios de Administración y Gerencia, Contextualización y Globalización*. 1er coloquio Doctoral virtual inter universitario internacional de Ciencias Administrativas y Gerenciales. Creación de la Red Universitaria de Investigadores Latinoamericanos en Ciencias Administrativas y Gerenciales (RUIL-CAG). Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela; Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México; Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela.
- Rama, C. (2012). *La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital*. (1^a ed.) (p. 293).
- Reynaga, S. y Farfán, P. (2004). *Redes Académicas. Potencialidades Académicas. Ponencia 4to. Congreso Nacional y Tercero Internacional: «Retos y Expectativas de la Universidad. «Ejes: Desarrollo Universitarios – Desarrollo de Actores y Participantes»*, Sede: Universidad Autónoma de Coahuila, México (Febrero 25-28, 2004).
- Segovia G., N. (2007). *Aplicación de las Tics a la docencia: Usos prácticos de las NN.TT. en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje* (1^a ed.), Vigo: Ideaspropias Editorial.
- Visión Gerencial. (2003, Julio-Diciembre). *El CIDE por dentro*. Gerencial, ISSN: 1317-8822, Año 2 1(2), 55-56 Visión Gerencial 56.
- Sitios web:**
- Espacio Común de Educación Superior a Distancia <http://www.ecoesad.org.mx>
- UNESCO. Las TIC en la Educación <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/>
- CONACYT. (2014). Programa-Nacional-de-Posgrados-de-Calidad de México. Recuperado de: <http://www.conacyt.mx/index.php/becas-y-posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/convocatorias-avisos-y-resultados/4165-listado-pnpc-2014/file>
- Consejo Consultivo Nacional de Postgrado. Respuesta a Consulta Institucional de la Universidad de Carabobo/ Oficio CNU-CCNPG-0191-16. Venezuela 09/03/2016- Consejo Nacional de Universidades - CNU-Consejo Consultivo Nacional de Postgrado - Copyright © 2003.
- Reglamento de Posgrado de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. H. Consejo Universitario de la Universidad Autónoma de Fecha de Expedición 30 de Junio de 2009 Ciudad Juárez. Fecha de Actualización 25 de Marzo de 2014, Secretaría del H. Consejo Universitario Fecha de Reforma 25 de Marzo.
- Reglamento de los Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo. (2006). Universidad de

Carabobo/Número Extraordinario/Tercer Trimestre 2006/cu Ordinario 18-08-2006/ Gaceta Extraordinaria 25-09-2006.

Reglamento General de Estudios de Posgrado. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Recuperado de: http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2015/04/Reglamento_gral.pdf

Normativa General de los Estudios de Postgrado para las Universidades e Instituciones debidamente autorizadas por el Consejo Nacional de Universidades, Gaceta Oficial N° 37.328 del 20 de Noviembre de 2001. Recuperado de:

<http://dipunexpocaracas.org.ve/wp-content/uploads/2014/08/Normativa-General-de-los-Estudios-de-Postgrado-de-Venezuela-Gaceta-Oficial-No.-37.328-CCNPG.pdf>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2013). Competencias del Egresado en Administración y/o Gerencia o equivalente. Recuperado de: <https://www.unam.mx/>

Universidad de Carabobo (2011). Programa del VII Congreso Nacional y 1er Congreso Internacional de la Universidad de Carabobo. 2 de Diciembre del Año 2010. Recuperado de: <http://www.cdch.uc.edu.ve/VIICongreso>

AMPEI y la internacionalización de la Educación Superior en México

JOCELYNE GACEL-ÁVILA Y MAGDALENA BUSTOS AGUIRRE
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

RESUMEN

El artículo explora el papel de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional en la internacionalización de la educación superior en México y el perfil de las oficinas a cargo del proceso en las instituciones de educación superior. El análisis se basa en una encuesta realizada a los socios de la AMPEI en 2016 y en comparativos de sus resultados con encuestas previas que abordan temas similares en México y en otros contextos. Entre los resultados encontrados, destacan el incremento general en los últimos veinte años en el rango e importancia que se les concede a las oficinas de internacionalización en México, aunque existen diferencias interesantes entre las instituciones del sector público y las del privado; por otra parte, también se encontró que persiste una visión administrativa de la gestión de la internacionalización y, por ende, en el tipo de contratación de su titular.

INTRODUCCIÓN

El papel de las asociaciones nacionales de educación internacional en el proceso de internacionalización de sus respectivos países es un tema poco abordado en los estudios e investigaciones sobre internacionalización y prácticamente ausente en América Latina y el Caribe. Sin embargo, dada la creciente importancia de la internacionalización en la política educativa, se debería considerar estratégico el papel de estos organismos. Para ello, debemos estudiar de qué manera son factores fundamentales para el fomento de dicho proceso a nivel de la política nacional e institucional y cuáles son sus retos y limitaciones. En la región latinoamericana y caribeña, el activismo de dichas asociaciones es todavía un fenómeno reciente si lo comparamos con regiones como América del Norte y Europa. En el caso de México, para obtener un mejor conocimiento de este tipo de asociación en el país, se realizó una encuesta cuyos resultados estaremos describiendo en el presente artículo. Para ello, pretendemos describir el papel de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) en el fomento y la consolidación del proceso de internacionalización en el sector de educación

superior en el ámbito de la política nacional e institucional mexicana. Para este fin, se aportarán elementos comparativos con asociaciones hermanas en otros países de ALC y fuera de la región.

EL PAPEL DE AMPEI EN LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA ES EN MÉXICO

La AMPEI fue fundada en 1992 como una asociación de profesionales que pretendía congregar funcionarios universitarios responsables de los procesos de internacionalización o académicos interesados en dicho proceso en instituciones de educación superior (IES) mexicanas. NAFSA (Association for International Educators) de Estados Unidos de América, creada en 1948, y la Asociación Europea de Educación Internacional (EAIE), establecida en 1989, sirvieron de modelos para la constitución de AMPEI e inspiraron sus esquemas organizacionales. Funcionarios encargados del proceso de internacionalización de algunas de las IES, entonces de las más dinámicas en este ámbito en México, tanto privadas como públicas, fueron los miembros fundadores y constituyeron el primer Consejo Directivo de la Asociación: a saber la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad de las Américas en Cholula, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Iberoamericana, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad de Guadalajara.

El mandato de AMPEI ha sido desde sus inicios el de apoyar el proceso de internacionalización del sector de la educación superior en México como un medio para mejorar la calidad a través de la integración de la dimensión internacional en las funciones sustantivas de enseñanza, investigación y extensión. Las principales actividades emprendidas por AMPEI han sido ofrecer oportunidades de formación y actualización profesional al personal de las oficinas de internacionalización y cooperación internacional; la organización de reuniones, seminarios y cursos para

el intercambio de información y mejores prácticas sobre la temática de la internacionalización; la promoción de actividades de colaboración y de cooperación nacional e internacional entre instituciones educativas, organizaciones, agencias y otras entidades relacionadas con el sector de educación superior en el mundo; así como fomentar las relaciones con asociaciones hermanas en todas las regiones del orbe.

La dirección de AMPEI está a cargo de un Consejo Directivo (CD) y un Consejo Consultivo (CC), ambos honorarios. Los miembros del Consejo Directivo son elegidos durante la reunión anual de miembros para ocupar el cargo por un periodo de dos años, con posibilidad de reelección. El Consejo Directivo está compuesto por un presidente, vicepresidente, secretario, tesorero, dos vocales y un representante de cada uno de los siete capítulos regionales. Para los puestos de presidente, vicepresidente, secretario y tesorero, se exige estar en actividad en una IES y tener una antigüedad de por lo menos tres años como miembro de la asociación. El Consejo Consultivo está compuesto por todos los expresidentes y siete expertos del ámbito de la educación superior y de la educación internacional, siendo su función principal apoyar y asesorar al CD en la toma de decisiones, así como contribuir y apoyar en la elaboración y la implementación de las políticas, acuerdos, planes y programas de la asociación.

En 2016, AMPEI reunía a cerca de 150 profesionales de la educación internacional, del cual 80 % pertenecían a IES mexicanas y el resto a IES extranjeras y a empresas que proveen servicios de apoyo a la educación internacional, así como representantes de organismos internacionales y oficinas gubernamentales interesados en el tema.

Las principales fuentes de financiamiento de AMPEI son las cuotas anuales de afiliación y por asistencia a eventos organizados por la asociación, además de subsidios de organismos internacionales, como la Fundación Ford o de la Secretaría de Educación Pública, por citar algunos.

Desde sus inicios, AMPEI ha contribuido al fomento del proceso de internacionalización median-

te actividades como la elaboración y edición del primer folleto y portal electrónico *Estudia en México* a mediados de los noventa, el cual presentaba información sobre universidades que querían promocionarse internacionalmente y recibir estudiantes extranjeros. Sin embargo, dicho medio perdió auge cuando la tecnología y el Internet sustituyeron este servicio mediante motores de búsqueda. AMPEI ha sido también la promotora en la región de la primera revista académica sobre educación internacional denominada *Educación Global*, creada en 1996, la cual recibe colaboraciones en español e inglés de investigadores y profesionales de todo el mundo y ha sido publicada sin interrupción por más de 20 años. A través de AMPEI, México ha sido representada de manera constante en los últimos 15 años al presentarse con un stand en dos de los eventos de internacionalización más importantes en el mundo: la reunión anual de la Asociación Europea de Educación Internacional (EAIE) y la Asociación de Educadores Internacionales de los Estados Unidos (NAFSA). Asimismo, AMPEI ha organizado un sinnúmero de talleres y seminarios sobre una variedad de temas relacionados con la internacionalización: el diseño de políticas y estrategias institucionales, la evaluación, la internacionalización comprehensiva, la gestión de proyectos de cooperación internacional, la internacionalización del currículo, la gestión de los programas de movilidad, la internacionalización de la investigación, etc.

A diferencia de otras asociaciones de educación internacional de la región, como la Red de Cooperación Internacional (RCI) de la Asociación Colombiana de Universidades en Colombia (ASCUN) o la Red de Cooperación Internacional de las Universidades Nacionales (REDCIUN) de Argentina, AMPEI es una asociación de profesionistas independiente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Por lo anterior, una de las fortalezas de AMPEI es ser una asociación de profesionales autónoma, donde la participación de los miembros es independiente de la representación o función institucional. El CD está también integrado por representantes de todas las regiones

del país, lo que le concede una amplia representatividad. Sin embargo, el no ser incluida dentro de la asociación nacional de universidades tiene también sus inconvenientes, pues, para su funcionamiento, AMPEI requiere recibir suficiente financiamiento proveniente de la membresía, la organización de eventos y de los subsidios de fuente privada o pública; cosa que nunca está asegurada año por año. En este sentido, la precariedad financiera no le ha permitido a AMPEI establecer una secretaría ejecutiva estable que trascienda los mandatos de la Presidencia. Dicha situación implica que toda la actividad de representatividad, de gestión administrativa, financiera y programática depende de la Presidencia y de los miembros del Consejo Directivo en turno. Lo anterior ha provocado en ciertos casos una falta de continuidad en las actividades de la asociación y significa una carga de trabajo abrumadora para el presidente en funciones, quien tiene a su cargo la ejecución de la mayor parte de la operación de la asociación.

LA ENCUESTA AMPEI 2016

En 2016, el Observatorio Regional UNESCO/IESALC sobre Internacionalización y Redes de Educación Terciaria en América Latina y El Caribe (OBIRET) realizó una encuesta para identificar el perfil de los miembros de AMPEI, así como sus objetivos e intereses profesionales respecto a la asociación, para comprender mejor sus necesidades, actualizar sus actividades y realizar un ejercicio de planeación estratégica. La encuesta incluyó preguntas relacionadas con el perfil de la oficina de internacionalización y su titular; la pertinencia de las actividades actuales y el grado de cumplimiento de las expectativas de los miembros con respecto a la asociación; así como sugerencias de mejora y temas que los miembros quisieran incluir en la agenda y las actividades de la asociación. Los principales resultados de esta encuesta se exponen en el presente artículo.

Para su análisis, la encuesta se dividió en dos secciones: 1. El perfil de la oficina de internacionaliza-

ción y su titular, y 2. El interés y la participación de los miembros en la asociación. Se implementó a través de la plataforma web *QuestionPro*, que permite la realización de encuestas en línea. El enlace a la encuesta fue enviado a todos los miembros de AMPEI en 2016 a través de correo electrónico y redes sociales durante los meses de abril, mayo y junio de 2016.

En 2016, AMPEI contaba con 153 miembros pertenecientes a 46 organizaciones diferentes: 15 IES mexicanas privadas, 22 públicas, tres extranjeras, tres organismos internacionales, dos empresas y una entidad gubernamental.

En cuanto a la participación en la encuesta y su tasa de respuesta, se recibieron 23 cuestionarios completos que representaban a 21 organizaciones. Por lo anterior, se logró una tasa de respuesta del 46 % entre las organizaciones encuestadas, considerando las 46 entidades representadas en la membresía durante 2016 (gráficas 1 y 2). La respuesta de las IES privadas fue ligeramente mayor a la de las públicas (50 % contra 45 %, respectivamente), a pesar de que su participación en la asociación es menor en términos de número de instituciones y miembros.

La gráfica 3 señala que la muestra se compuso con un 47 % de respuestas provenientes de IES del sector público y un 33 % de instituciones mexicanas particulares. El 20 % restante se dividió en partes iguales por organismos internacionales, empresas, entidades gubernamentales y universidades extranjeras.

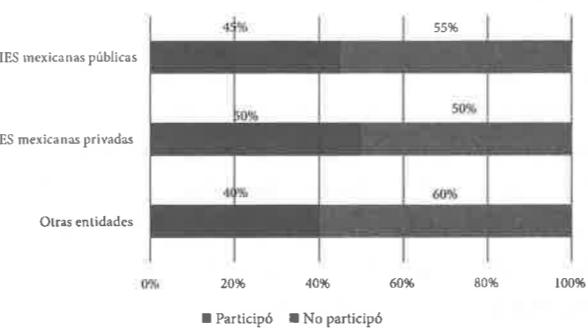
1. El perfil de la oficina de internacionalización y su titular¹

A. NIVEL DE UBICACIÓN EN EL ORGANIGRAMA INSTITUCIONAL

El 100 % de las IES mexicanas que participaron en la encuesta cuenta con una oficina de internacionalización (OI). Los niveles que dicha oficina ocupa en

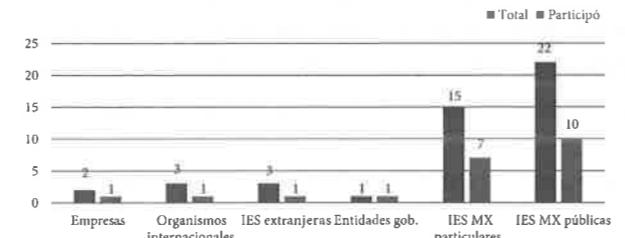
la jerarquía institucional varían: el 23 % depende de la máxima autoridad institucional (Rector/Director General), por lo tanto, se ubica en un primer nivel jerárquico; el 71 % se localiza en el segundo nivel y el 6 % en el tercero. Esto significa que la gran mayoría (77 %) de las OI se ubica en segundo y tercer nivel del organigrama institucional (gráfica 4).

Gráfica 1. Participación en la encuesta



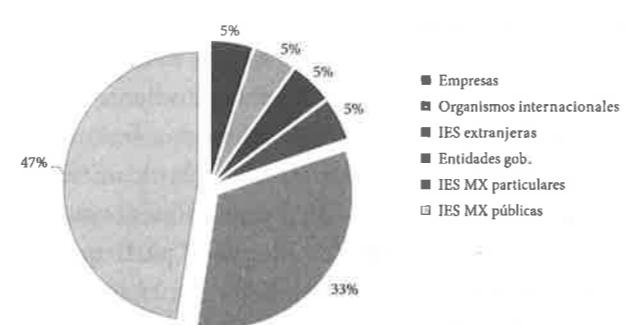
Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

Gráfica 2. Participación en la encuesta por tipo de organización



Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

Gráfica 3. Participación en la encuesta por tipo de organización



Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

¹ En esta sección se analizaron únicamente las respuestas de IES mexicanas, tanto particulares como públicas.

Si se desglosa por sector, la gráfica 5 muestra que 86 % de las OI en el sector privado dependen del segundo nivel jerárquico y 14 % del tercero; mientras que en el caso del sector público el 60 % se ubica en el segundo nivel jerárquico y el 40 % en el primero. Por lo anterior, hay dos situaciones interesantes: en primer lugar, todas las OI encuestadas que reportan

directamente a la máxima autoridad en la institución están ubicadas en una IES pública, mientras que todas las OI que reportan a un tercer nivel están en IES privadas; en segundo, se puede apreciar que las OI en las IES públicas gozan en general de un mayor nivel jerárquico y, por tanto, de acceso a la toma de decisiones (gráfica 5).

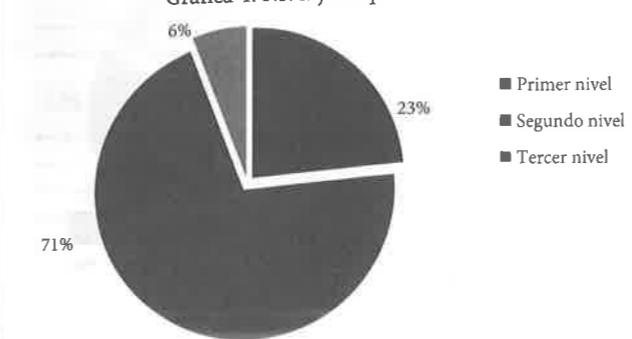
Si se compara con los resultados de la 3ra Encuesta Global de la IAU (International Association of Universities), este hallazgo muestra una gran divergencia con las tendencias a nivel global, ya que el 59 % de las OI se encuentra en un primer nivel jerárquico (Vicerrectoría o Vicepresidencia). Sin embargo, México se apegó a la tendencia de América Latina y el Caribe (ALC), ya que en esta región la mayoría de las OI se encuentra en un segundo nivel (Egon Polak y Hudson, 2010, p. 101).

Cuando se establece un comparativo con el estudio de Gacel-Ávila y Rojas (1999) sobre el perfil de las OI en México realizado hace casi 20 años, se notan avances significativos en la ubicación de esta oficina en el organigrama institucional. Mientras que, en 1997, el 65 % de las IES participantes en el estudio se ubicaba en el tercer nivel jerárquico. En 2016 solamente un 6 % se encontraba en esta ubicación con un 71 % localizado en un segundo nivel de jerarquía (gráfico 6). Un mejor lugar en el organigrama institucional demuestra una mayor importancia atribuida a la función, que le permite estar más cerca de la toma de decisiones, participar e influir en el diseño y la implementación de las políticas institucionales, lo que es altamente positivo para la consolidación del proceso en las IES mexicanas.

B. DENOMINACIÓN DE LA OFICINA DE INTERNACIONALIZACIÓN

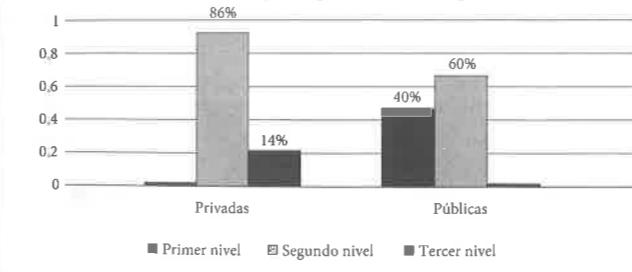
En cuanto al nombre que se le asigna a la OI, la mayoría se denomina coordinación o dirección (35 %). Sin embargo, hay un 30 % de las OI con los nombres de direcciones generales, coordinaciones generales o secretarías, con un 80 % de ellas que depende directamente de la máxima autoridad en la institución

Gráfica 4. Nivel jerárquico de las OI



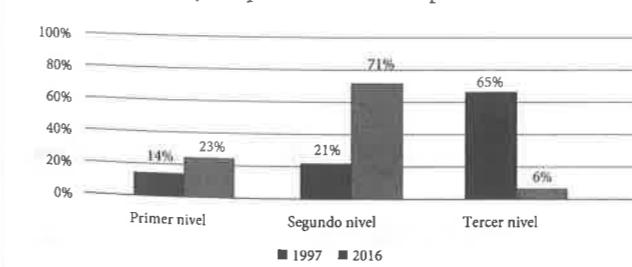
Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

Gráfica 5. Nivel jerárquico de las OI por sector



Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

Gráfica 6. Nivel jerárquico de las OI comparativo 2016/1997



Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016 y de Gacel-Ávila y Rojas (1999).

(gráfica 7). Lo anterior demuestra que la denominación refleja, en cierta medida, el nivel jerárquico de las OI.

La gráfica 8 muestra las diferentes denominaciones de la OI en la actualidad en un comparativo con el estudio de Gacel-Ávila y Rojas (1999). Esta gráfica reitera la misma tendencia que el nivel de ubicación en el organigrama institucional (gráfica 5); es decir, cuando en 1997 había apenas un 6 % de coordinaciones y direcciones generales, en la actualidad hay 24 %; así mismo había más coordinaciones o direcciones (48 %) contra el 35 % de hoy en día. Todos estos elementos coinciden con un ascenso de la OI en la estructura organizacional de las IES mexicanas; y por lo tanto confirman el incremento en la importancia de su función en la agenda institucional.

Si diferenciamos estos datos entre sector público y privado, la encuesta del 2016 hace resaltar que son las OI de las IES públicas las que tienen mayor jerarquía institucional. Pues mientras que, en el sector público, el 50 % de las OI son secretarías, direcciones generales o coordinaciones generales, solo el 10 % son departamentos u oficinas. Entre las IES privadas es más común que las OI sean denominadas departamentos u oficinas (57 %) y no existen direcciones/ coordinaciones generales (gráfica 9).

Al analizar tanto el nivel en el organigrama como el nombre de la OI, se aprecia que, en general, su nivel jerárquico es mayor en las IES públicas y, en concordancia, se les suele denominar con mayor frecuencia como coordinación o dirección general y secretaría, que en las IES privadas.

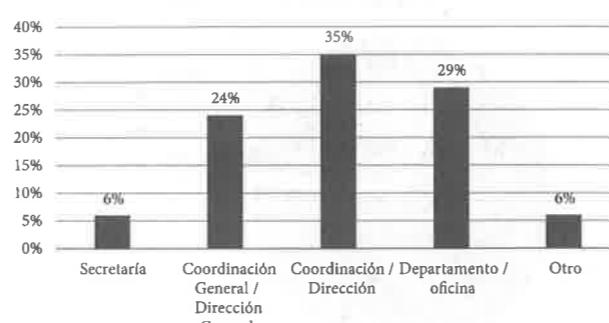
C. PERSONAL LABORANDO EN LA OFICINA DE INTERNACIONALIZACIÓN

En el 59 % de las OI encuestadas no hay más de 10 personas laborando, siendo mayoría (47 %) el grupo de IES que tienen entre seis y 10 miembros. Resulta interesante notar que el 29 % de las OI cuenta con al menos 21 personas y por tanto están bien dotadas en cuanto a personal, siendo las OI donde hay menos

de 6 personas laborando la minoría y representan únicamente el 12 % del total (Gráfica 10).

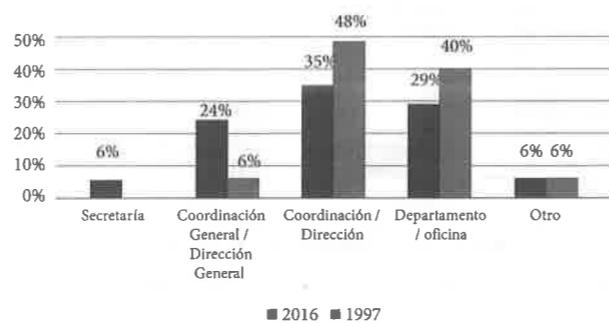
Nuevamente se observan diferencias entre las IES del sector público y las del privado, pues mientras en promedio hay 17 personas laborando en las OI de las IES públicas, este promedio es de 10 para el sector privado. La mayoría de las OI mejor dotadas

Gráfica 7. Nombres de las OI



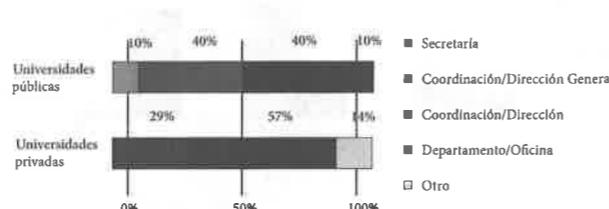
Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

Gráfica 8. Nombre de la OI comparativo 2016/1997



Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016 y de Gacel-Ávila y Rojas (1999).

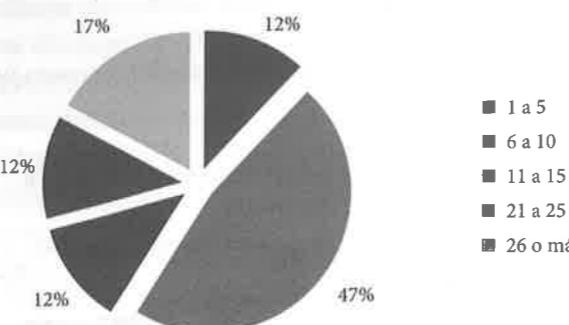
Gráfica 9. Nombre de la OI comparativo por sector



Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

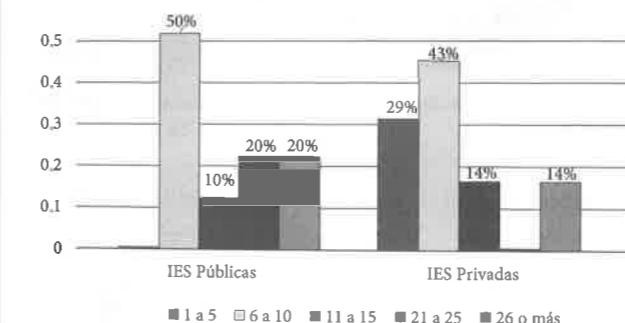
de personal están en el sector público: 40 % de las OI en IES públicas tienen más de 21 personas contra el 14 % para el caso de las privadas; de la misma manera, todas las IES que tienen cinco o menos personas laborando en las OI están en IES privadas y representan casi un 30 % en este sector (gráfica 11).

Gráfica 10. Número de personas laborando en las OI



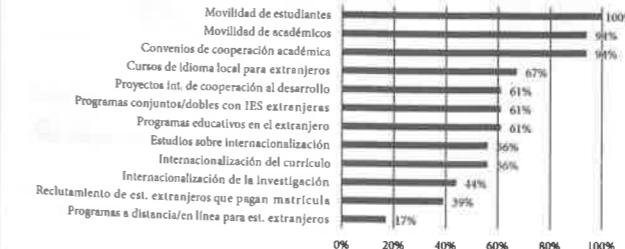
Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

Gráfica 11. Personal laborando en las OI por sector



Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

Gráfica 12. Actividades de las OI



Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

Según se observa, las OI en las IES públicas están mejor dotadas en cuanto al número de personas que atienden las tareas de internacionalización. Esto pudiera indicar, por una parte, que el volumen de trabajo es mayor y se trata de una mera respuesta a su tamaño, pues el sector público atiende aproximadamente al 65 % de la matrícula de educación superior en el país, o bien, que son las más avanzadas en su proceso de internacionalización y, por ende, demandan más recurso humano para atenderlo.

D. LAS PRINCIPALES ACTIVIDADES DE LAS OFICINAS DE INTERNACIONALIZACIÓN

Las tres principales actividades en las que se involucran las OI mexicanas son: movilidad de estudiantes (100 %); movilidad de académicos (94 %) y gestión de convenios de cooperación (94 %). Le siguen la internacionalización del currículo (56 %), de la investigación (44 %), y finalmente el reclutamiento de estudiantes internacionales (39 %) (gráfica 12).

Una encuesta de la AIEA (Association of International Education Administrators) muestra que entre las tres principales responsabilidades de las OI en las universidades estadounidenses están la gestión de convenios de colaboración académica (89 %), la representación y negociación para la institución (85 %) y la planeación estratégica para la internacionalización (83 %). A lo anterior le siguen otras responsabilidades como la movilidad estudiantil (79 %), los programas para académicos (64 %), los estudiantes y académicos internacionales (63 %) y la internacionalización del currículum (55 %) (Dearorff y Kwai, 2011).

E. ASISTENCIA A EVENTOS DE EDUCACIÓN INTERNACIONAL

La encuesta señala que solamente 22 % de los responsables de las OI pertenecientes a la AMPEI asisten a dos o más eventos de actualización profesional por año, mientras que la gran mayoría (61 %) lo hace una

sola vez por año o aún con menor frecuencia (gráfica 13). Esto indica un nivel relativamente bajo de capacitación y actualización del personal laborando en las OI.

F. EL PERFIL DEL TITULAR DE LA OFICINA DE INTERNACIONALIZACIÓN

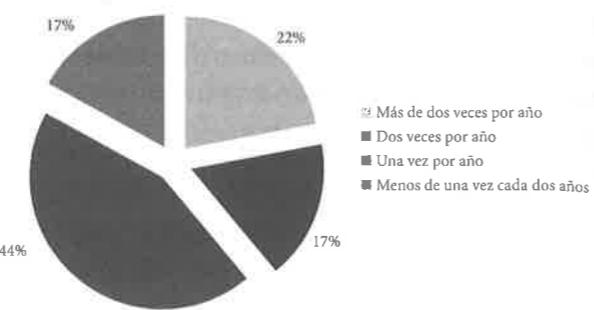
La mayoría (53 %) de los titulares de las OI son mujeres, y 47 % son hombres. En la mencionada encuesta de la AIEA (Kwai, 2014), la mayoría (52 %) son hombres contra 48 % de mujeres. En el caso de México, se nota una importante diferencia entre sector público y privado en este rubro. Mientras que la proporción de mujeres alcanza el 22 % en las IES públicas, esta llega al 78 % en las privadas. Como se ha señalado en los apartados a) y b), es en el sector privado donde la OI tiene menor jerarquía. De lo anterior se desprende que los hombres predominan en los puestos más altos en el sector público; por otro lado, en el sector privado prevalecen las mujeres con un puesto de menor rango.

En cuanto al perfil académico, la mayoría (64 %) de los titulares cuenta con un grado de maestría; un 24 % con doctorado y un 12 % con licenciatura (gráfica 14). Con relación al área de formación, la gran mayoría de los titulares de OI (94 %) pertenece a las ciencias sociales y las humanidades.

En cuestión de género, se observa que las mujeres tienen grados académicos más altos que sus pares masculinos, pues, aunque el porcentaje de doctores en ambos sexos es igual, la proporción de mujeres con maestría supera la de los hombres y no se encontraron mujeres liderando una OI con un nivel educativo inferior a una maestría (gráfica 15).

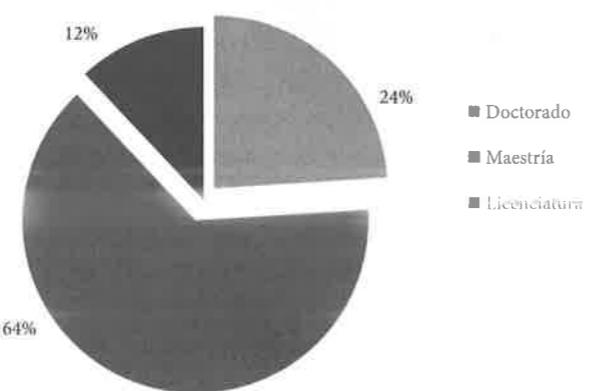
Si se compara con los resultados de la Encuesta de la AIEA, se tiene que el 81 % de los titulares cuenta con doctorado, seguido de un 7 % con grado de maestría (Kwai, 2014). Lo anterior demuestra que los responsables de las OI tienen una mejor preparación académica en EE. UU. que en México.

Gráfica 13. Participación en eventos de profesionalización y capacitación



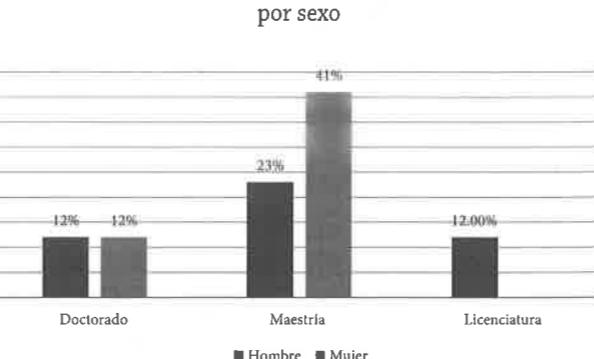
Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

Gráfica 14. Nivel máximo de estudios del titular de la OI



Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

Gráfica 15. Nivel máximo de estudios del titular de la OI por sexo

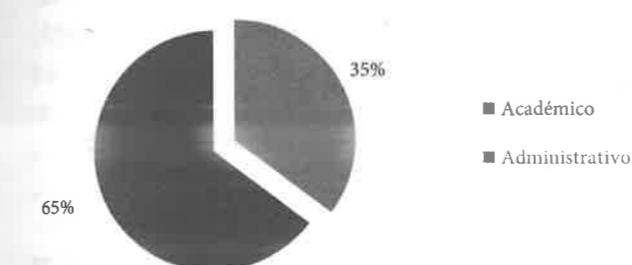


Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

G. EXPERIENCIA INTERNACIONAL DEL TITULAR DE LA OI

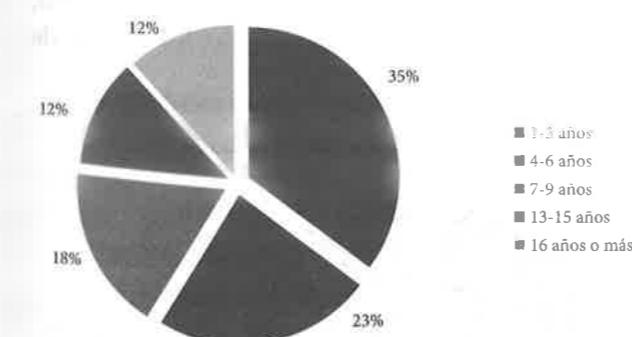
El 100 % de los responsables de OI reporta contar con experiencia internacional. El 41 % ha realizado estudios en el extranjero; el 59 % una estancia académica internacional y un 35 % ha tomado cursos de idiomas en otro país. El 100 % de los titulares de OI habla inglés y un 53 % habla al menos un segundo idioma extranjero. Entre los idiomas hablados por los titulares de OI destaca el francés, que se puede considerar el tercer idioma entre los encuestados, pues casi la mitad (47 %) de los responsables de OI lo habla.

Gráfica 16. Tipo de nombramiento del titular de la OI



Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

Gráfica 17. Antigüedad en la función



Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

H. TIPO DE CONTRATACIÓN LABORAL

En cuanto al tipo de contratación laboral, el 65 % de los titulares de OI tiene contrato de tipo administrativo y solo uno de cada tres tiene nombramiento académico (gráfica 16). Nuevamente se destacan diferencias entre sectores privado y público, pues mientras que en las IES públicas el 50 % de los responsables de OI tienen un contrato académico definitivo, el porcentaje llega apenas al 14 % en el caso de IES privadas. Lo anterior demuestra que, en su gran mayoría, el perfil de los titulares de OI es más que nada de naturaleza administrativa que académica; lo que no sucede en el caso de países como EEUU, donde una gran cantidad de ellos (81 %) tiene doctorado y el 50 % tiene un nombramiento académico definitivo (Kwai, 2014). Dicho hallazgo se vincula con lo descrito en el apartado d) con relación al hecho de que la gran mayoría de las actividades coordinadas por las OI en México son más bien de naturaleza técnica como los programas de movilidad, así como la gestión de convenios en detrimento de la planeación de políticas institucionales y la internacionalización de la investigación y del currículo.

I. ANTIGÜEDAD EN EL PUESTO PARA EL RESPONSABLE DE LA OI

Se observa que la mayoría de los titulares de OI (59 %) han ejercido el cargo cinco años o menos. Pero la proporción de titulares recientemente nombrados, con una antigüedad máxima de tres años, es la más grande del grupo (35 %), seguido por el 23 % que tienen entre cuatro y seis años de antigüedad en dicho puesto. De igual manera, se observa que solo 24 % de los titulares de OI tiene más de 10 años de permanencia en el cargo. Los anteriores hallazgos demuestran que la mayoría (35 %) de los titulares de las OI tienen una antigüedad de entre uno y tres años en el puesto, apenas un mandato rectoral (entre tres y seis años en el sector público) (gráfica 17).

Parece no haber diferencia entre el sector privado y público en números globales, sin embargo, los

dos titulares de OI con mayor antigüedad en el cargo (19 y 25 años) pertenecen a IES privadas, mientras que el 100 % de los titulares de OI con un año o menos de antigüedad ejerciendo la función pertenecen a IES públicas. Esto refleja una alta rotación en los responsables de las OI en ambos sectores; en el caso de las IES públicas probablemente se debe a que los titulares de las OI son nombrados directamente por los rectores en turno, quienes tienen un mandato con una duración de entre tres y seis años. Sin embargo, esto no es el caso de las IES privadas; por lo que sería deseable que futuras investigaciones retomen este aspecto.

Nuevamente, si se establece una comparación con la Encuesta de la AIEA (Deardorff y Kwai, 2011), en el 43 % de las IES encuestadas en los EE. UU. los titulares de las OI han estado en la posición por cinco años o menos, contra 59 % en el caso mexicano; 28 % entre seis y 10 años, contra 17 %; y 21 % entre 11 y 15 años, contra 12 %.

La alta rotación en México puede considerarse una debilidad, ya que la OI es un área técnica que requiere conocimiento acumulado sobre programas y convocatorias internacionales, sistemas educativos extranjeros y amplia gama de contactos en el mundo. De hecho, se podría cruzar esta tendencia con un señalamiento hecho en un reporte europeo sobre cooperación México-Unión Europea que enfatiza la necesidad de que las IES mexicanas cuenten con personal más profesionalizado en la gestión internacional (ESMU, ECORYS y CHEPS, 2012).

2. El interés y la participación de los miembros en la Asociación

J. ANTIGÜEDAD DE LA MEMBRESÍA

Considerando que AMPEI es una asociación de individuos donde convergen personas interesadas en la internacionalización a partir de diversos ámbitos y no solamente IES, esta sección refleja las opiniones de todos los cuestionarios válidos recibidos.

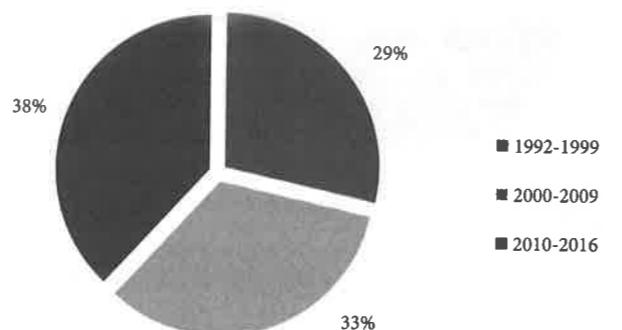
La asociación se fundó en 1992, y si bien un 29 % de sus miembros iniciales continúan siendo socios activos, la mayoría de los socios encuestados (38 %) comenzó a pertenecer a la AMPEI a partir del año 2010 (gráfica 18). Lo anterior, confirma que los recursos humanos encargados de la gestión de la internacionalización en las IES del país son personas que tienen poca experiencia en el puesto.

Los encuestados indicaron que las tres razones más importantes para pertenecer a la AMPEI son: «mantenerse actualizado» (43 %), «intercambiar información y experiencias» (33 %) y «consolidar relaciones» (33 %). Estos datos demuestran el papel fundamental de las asociaciones de educación internacional como la AMPEI en la profesionalización del área y en la formación de redes. En este sentido, es crucial que AMPEI siga organizando programas de actualización profesional y reuniones de *networking*.

K. ASISTENCIA A REUNIONES ANUALES DE AMPEI

Por lo que respecta a la frecuencia con que los socios encuestados asisten a las reuniones anuales de la AMPEI, el 38 % de los miembros respondieron que ha asistido la mayoría de los años, un 19 % que ha asistido algunos años y otro porcentaje igual (19 %) reporta una asistencia anual. Si se combina la frecuencia en la asistencia a las reuniones anuales, principal evento de la asociación, con las razones de

Gráfica 18. Año de ingreso a la AMPEI



Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

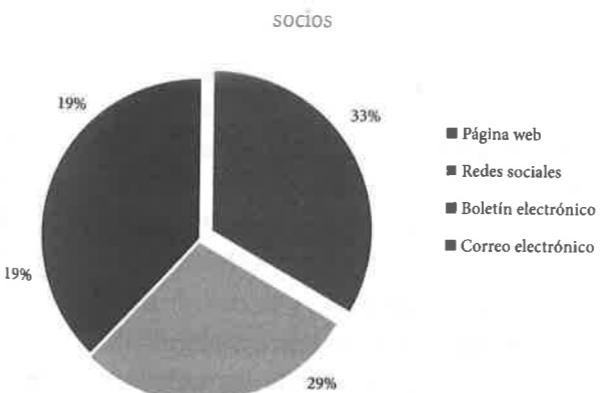
pertenencia, se puede deducir que en las reuniones anuales de AMPEI no asiste la mayoría de los socios. Las razones de ello pueden ser la falta de interés en la actualización profesional, en hacer contactos con otros colegas del país o del extranjero o bien la falta de presupuesto.

L. MEDIOS DE COMUNICACIÓN CON LA MEMBRESÍA

Un aspecto fundamental de cualquier asociación es la comunicación con sus miembros. Cuando se les preguntó a los socios sobre el medio de comunicación preferido para hacerles llegar noticias sobre eventos y otros temas de interés común, la mayoría de los encuestados indicó que el medio más adecuado para recibir esta información es la página web (33 %), seguido de las redes sociales (29 %), siendo los boletines y correos electrónicos los medios menos preferidos (19 % cada uno). No es de sorprender que ningún socio eligió entre las primeras tres opciones los medios impresos (gráfica 19).

Sin embargo, cuando se preguntó a los socios la frecuencia con la que consultan la página web, el 67 % mencionó hacerlo esporádicamente y solamente un 33 % lo hace con regularidad. Lo anterior puede significar dos cosas: o bien a los miembros de AMPEI no les interesa conseguir mayores niveles de

Gráfica 19. Medios de comunicación más adecuados para los socios



Fuente: elaboración de las autoras con datos de la Encuesta AMPEI 2016.

información o bien consideran que la página web actual no es lo suficientemente relevante.

M. SUGERENCIAS PARA MEJORA DE LOS SERVICIOS DE AMPEI

Entre las sugerencias de mejora que los miembros proponen están: la actualización de la página web; mayor presencia en redes sociales; difusión de forma más eficaz y pertinente de información sobre eventos y actividades de internacionalización; mayor consolidación de los capítulos regionales; incremento del número de miembros de la asociación y una mayor presencia internacional de la asociación y de sus miembros.

N. RELEVANCIA DE LAS ACTIVIDADES DE AMPEI

Entre los proyectos y actividades que la AMPEI realiza actualmente, la reunión anual fue mencionada como la actividad más útil e importante para la labor diaria de los socios; en segundo lugar, fue la organización de talleres y seminarios, y en tercero el establecimiento de redes y contactos.

Por lo que respecta a proyectos en los que los socios consideran que la AMPEI debería incursionar, están: la puesta en marcha de programas de movilidad no tradicionales, tales como la movilidad virtual y la movilidad para prácticas profesionales; el establecimiento de un banco de asesores en internacionalización susceptibles de ser invitados a sus instituciones; la formación de redes de cooperación entre socios para temas específicos; el uso de plataformas tecnológicas para la impartición de *webinars*; la puesta en marcha de foros para el intercambio de mejores prácticas; la organización de talleres y seminarios especializados sobre medida; así como la realización de estudios sobre el proceso de internacionalización nacional.

Considerando que la profesionalización es una de las razones de ser principales de la AMPEI, se preguntó a los socios sobre las áreas en las que les

gustaría recibir capacitación. Entre las respuestas recibidas, destacan los siguientes temas: diseño de un plan estratégico de internacionalización; internacionalización del currículo; gestión de proyectos internacionales de cooperación; así como la búsqueda y gestión de financiamiento para las actividades de internacionalización.

Finalmente, 67% de los socios consideran relevante o muy relevante la labor de la AMPEI en la promoción de la internacionalización en el país, mientras que el 33% de los socios no comparte esa opinión. De igual manera, a la pregunta «¿recomendaría usted a un colega que se afilie a la AMPEI?», la gran mayoría (90%) respondió afirmativamente, lo que es un buen indicio sobre el papel de la AMPEI en la internacionalización del país.

CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que se llega a partir de los resultados de esta encuesta pueden agruparse en dos: la ubicación de la OI en el organigrama institucional y el perfil de sus titulares; y la relevancia del papel de la AMPEI en la promoción y consolidación del proceso de internacionalización en México.

En cuanto al perfil de la OI, la encuesta confirma un ascenso en la ubicación de la OI en el organigrama institucional, lo que indica una mayor importancia de la función en la agenda institucional, y, en consecuencia, representa un avance significativo en los últimos 20 años. Es en el sector público donde se le da mayor peso a la OI en el organigrama institucional y donde el promedio de personas atendiendo las funciones de internacionalización es más elevado. En cuanto al perfil del titular de la OI, la mayoría son mujeres y cuentan con estudios de posgrado (principalmente maestría). Se observa que es mayor la presencia de mujeres en el sector privado, pero en un nivel jerárquico más bajo que en el público. En el sector público, el nivel jerárquico de la oficina es más alto y el titular es, en la mayoría de los casos, hombre. Los titulares de las OI cuentan principalmente con nombramientos de tipo administra-

tivo, contrario a lo que sucede en países con procesos de internacionalización más avanzados donde, por lo general, este puesto está a cargo de un académico y donde el nivel de estudios es también más alto (81% con doctorado en EE. UU. contra 24% en México). El perfil de administrativo puede limitar el involucramiento del titular en actividades como la internacionalización del currículo o de la investigación. Lo anterior es también consecuencia de que las actividades de internacionalización a cargo de las OI son principalmente la firma de convenios y los programas de movilidad. La característica más preocupante de las OI y de sus titulares es su alta rotación; en el caso del sector público, esto podría obedecer al estilo de gestión que impera, donde los equipos rectorales cambian cada tres, cuatro o seis años; sin embargo, esta posible explicación no aplica para el caso de las IES privadas. Lo anterior tiene como resultado una falta de profesionalización de las áreas de internacionalización; hecho que ha sido señalado por informes internacionales y que resta viabilidad al proceso de internacionalización y limita su impacto sistémico.

En cuanto al perfil de la membresía de la AMPEI y a su papel en el fomento de la dimensión internacional de la educación superior en México, se puede constatar que la AMPEI, con casi 25 años de vida, conserva el 29% de sus socios iniciales; pero la mayoría (35%) son de reciente afiliación. Este dato puede coincidir con la relativa baja antigüedad de los titulares de las OI en el puesto, o bien podría ser un indicativo de que las actividades y proyectos de la AMPEI no tienen la relevancia o pertinencia que se espera. En este sentido, el 67% de los miembros valoran positivamente la pertinencia de la asociación, pero un porcentaje importante (33%) la valora negativamente. Considerando que solamente un 19% de los socios declara asistir cada año a la reunión anual y que este evento es el más importante de la asociación, una revisión de su organización y contenido podría constituir una importante área de oportunidad.

Entre las sugerencias de los miembros para la mejora de la función de la AMPEI, están la actualización de sus medios de comunicación, por ejemplo

el uso de redes sociales, para lograr una comunicación más expedita. De igual manera, parece haber una demanda por más servicios como la organización de seminarios, talleres, programas de movilidad, *webinars*, banco de asesores, etc. Otras demandas son la consolidación de los Capítulos Regionales y la ampliación de la membresía. Sin embargo, la capacidad actual de la asociación, limitada por la falta de Secretaría Ejecutiva y una cierta precariedad financiera, podría limitar la respuesta a las demandas de la membresía. En este sentido, sería recomendable que las instancias nacionales, como la Secretaría de Educación Pública y la ANUIES, apoyen a la asociación y vean en ella una valiosa herramienta para contribuir a la consolidación del proceso de internacionalización de México, como sucede en los demás países y regiones del mundo.

Finalmente, al analizar las conclusiones aquí expuestas, es importante que el lector pondere dos temas. En primer lugar, a pesar de la representatividad alcanzada con la encuesta, la muestra de IES participantes es muy pequeña y por tanto los resultados aquí presentados podrían ser no generalizables. En segundo lugar, es importante considerar que las personas que son socios de AMPEI también pertenecen a las IES que son las más dinámicas en el proceso de internacionalización, por lo que las tendencias presentadas podrían no ser atribuibles a la mayoría de las IES mexicanas.

REFERENCIAS

- Gacel-Ávila, J. y Rojas, R. (1999). Las oficinas de intercambio académico en las instituciones de educación superior en México. *Educación Global*, 3, 109-133.
- Egron Polak, E. y Hudson, R. (2010). *Internationalization of Higher Education: Global trends, regional perspectives*. IAU 3th Global Survey (E. Egron-Polak, & H. R. Eds.). International Association of Universities.
- Alianza del Pacífico. (2016). *Becas*. Recuperado el 11 de Junio de 2016, de <https://alianzapacifico.net/becas/>
- Altbach, P. G. (1998). The University as Center and Periphery. En P. G. Altbach (Ed.), *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development* (pp. 49-65). Hong Kong: Comparative Education Research Center, The University of Hong Kong.
- 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.
- Anderson, P. H. y Lawton, L. (2011). Intercultural development: Study abroad vs. on-campus study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, XXI, 86-108.
- Bandyopadhyay, S. y Bandyopadhyay, K. (2015). Factors Influencing Student Participation In College Study Abroad Programs. *Journal of International Education Research*, 11(2), 87-94.
- Braskamp, L. A., Braskamp, D. C. y Engberg, M. E. (2014). *Global Perspective Inventory (GPI): Its Purpose, Construction, Potential Uses, and Psychometric Characteristics*. Chicago, IL: Global Perspective Institute Inc.
- Braskamp, L., Braskamp, D. y Merrill, K. (2009). Assessing Progress in Global Learning and Development of Students with Education Abroad Experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 101-118.
- Brown, S. y Jones, E. (2007). Values, Valuing and Value in an Internationalised Higher Education Context. En E. Jones y S. Brown (Eds.), *Internationalising Higher Education* (pp. 1-6). Abingdon, OX, UK: Routledge.
- Cantwell, B., Luca, S. y Lee, J. J. (2009). Exploring the orientations of international students in Mexico: differences by region of origin. *Higher Education*, 57(3), 335-354.
- Castro, D., Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2017). Exclusion factors in latin american higher education: A preliminary analyze from university go-

- governing board perspective. *Education and Urban Society*, 49(2), 229-247.
- Chickering, A. y Braskamp, L. (2009). Developing a Global Perspective for Personal and Social Responsibility. *Peer Review*, 11, 27-30.
- Citron, J. L. (2002). U.S. Students Abroad: Host Culture Integration or Third Culture Formation? En W. Grünzweig, & N. Rinehart (Eds.), *Rockin' in Red Square: Critical Approaches to International Education in the Age of Cyberculture* (pp. 41-56). Piscataway, NJ: Transaction.
- COLCIENCIAS. (8 de Febrero de 2016). *Nexo Global*. Recuperado el 9 de junio de 2016, de COLCIENCIAS (Colombian Ministry of Sciences) http://www.colciencias.gov.co/sala_prensa/nexo-global-fortalece-las-capacidades-institucionales-en-investigaci%C3%B3n
- Comp, D., Gladding, S., Rhodes, G., Stephenson, S. y Vande-Berg, M. (2007). Literature and Resources for Education Abroad Outcomes Assessment. En M. Bolen (Ed.), *A Guide to Outcomes Assessment in Education Abroad* (pp. 97-136). Carlisle, PA: The Forum on Education Abroad.
- De Wit, H. (2009). Global Citizenship and Study Abroad: A European Comparative Perspective. En R. Lewin, *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship* (pp. 212-229). New York, NY: Routledge.
- Deardorff, D. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 477-491). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Deardorff, D. y Deardorff, D. (2007). An overview of the Basic Methods of Outcomes Assessment. En M. C. Bolen, *A Guide to Outcomes Assessment in Education Abroad* (pp. 89-96). Carlisle, PA: Forum on Education Abroad.
- Deardorff, D., Pysarchik, D. T. y Yun, Z.-S. (2009). Towards Effective International Learning Assessment: Principles, Design and Implementation. En H. De Wit (Ed.), *Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education* (pp. 23-37). Amsterdam: EAIE.
- Dzulkifli, A. R. (2005). The internationalization of education: A western construct. En M. Stiasny, & T. Gore (Eds.), *Going global. The landscape for policy makers and practitioners in tertiary education* (pp. 13-20). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Egron Polak, E. y Hudson, R. (2010). *Internationalization of Higher Education: Global trends, regional perspectives*. IAU 3th Global Survey. (E. Egron-Polak y H. R, Eds.) International Association of Universities.
- Egron-Polak, E. y Hudson, R. (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing Expectations, Fundamental Values*. Paris: International Association of Universities.
- ESMU, ECORYS y CHEPS. (2012). Estudio comparativo entre la UE y México sobre los retos creados como consecuencia de la internacionalización de la educación superior y las herramientas de transparencia desarrolladas por ambos para facilitar la movilidad y la cooperación. Reporte Final. ESMU.
- Fantini, A. (2009). Assessing Intercultural Competence. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Feldt, L. S. (1969). A test of the hypothesis that cronbach's alpha or kuder-richardson coefficient twenty is the same for two tests. *Psychometrika*, 34(3), 363-373.
- FOBESII. (2013). *Proyecta 100,000: Towards a Region of Knowledge*. Ciudad de México: Scientific and Technological Consultative Forum. Obtenido de http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/fobesii_ing.pdf
- Gacel-Ávila, J. (1999). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y Lineamientos*. Guadalajara: IOHE.
- Hammer y Bennett, M. (1986). Towards ethnonerativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27-69). Ney York, NY: University Press of America.
- Heller, D. (2008). The Changing Nature of Public Support for Higher Education in the United States. En P. N. Teixeira, D. B. Johnstone, M. J. Rosa, y H. Vossensteyn (Eds.), *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* (pp. 133-158). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Horn, A. S. y Fry, G. W. (2013). Promoting global citizenship through study abroad: The influence of program destination, type, and duration on the propensity for development volunteerism. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 24(4), 1159-1179.
- Hudzik, J. y Stohl, M. (2009). Modelling Assessment of the Outcomes and Impacts of Internationalisation. En H. D. Wit (Ed.), *Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education* (pp. 9-22). Amsterdam, The Netherlands: EAIE.
- Johnstone, B. (2008). Cost-sharing and the Cost-effectiveness of Grants and Loan Subsidies to Higher Education. En P. N. Teixeira, D. B. Johnstone, M. J. Rosa y H. Vossensteyn (Eds.), *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* (pp. 51-78). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Knight, J. (2005). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges*. The 2005 IAU global survey report. Paris: International Association of Universities.
- Kritz, M. M. (2016). Why Do Countries Differ in Their Rates of Outbound Student Mobility? *Journal of Studies in International Education*, 20(2), 99-117.
- Lee, K. H. y Tan, J. P. (1984). The International Flow of Third Level Lesser Developed Country Students to Developed Countries: Determinants and Implications. *Higher Education*, 13(6), 687-707.
- Lewin, R. (2009). The Quest for Global Citizenship through Study Abroad. En R. Lewin (Ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad* (pp. xiii-xxii). New York, NY: Routledge.
- MARCA. (2010). *Programa de Movilidad Académica Regional [Regional Academic Mobility Program]*. Recuperado el 11 de junio de 2017, de Intercambio de Estudiantes del MERCOSUR [MERCOSUR Student Exchange] <http://programamarca.siu.edu.ar/acerca.php>
- McMahon, M. (1992). Higher Education in a World Market. An Historical Look at the Global Context of International Study. *Higher Education*, 24(4), 465-482.
- Medina-Lopez-Portillo, A. (2004). Intercultural Learning Assessment: The Link between Program Duration and the Development of Intercultural Sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 179-200.
- Meyer-Lee, E. y Evans, J. (2007). Areas of Study in Outcomes Assessment. En M. C. Bolen (Ed.), *A Guide to Outcomes Assessment in Education Abroad* (pp. 61-70). Carlisle, PA: The Forum on Education Abroad.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. (2016, 10 de junio). Frequent Asked Questions (FAQ). Obtenido de Ciência sem fronteiras: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf-eng/faq>
- Muhr, T. (2016). Equity of access to higher education in the context of South-South cooperation in Latin America: a pluriscalar analysis. *Higher Education*, 72, 557-571.
- NCIHE. (1997). *Higher Education in the Learning Society: Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London, UK: HMSO.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014*. OECD Indicators. OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- OECD. (2016). *Inequality*. Recuperado en julio de 2017, de OECD Social and welfare issues <http://www.oecd.org/social/inequality.htm>
- Ogden, A. (2007). The View from the Veranda: Understanding Today's Colonial Student. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15, 35-55.
- Otten, M. (2003). Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12-26.

- Partners of the Americas. (2014, 17 de enero). Recuperado el 9 de junio de 2016, de 100k Strong in the Americas <http://www.100kstrongamericas.org/100000-strong-explained>
- Pusch, M. (2009). The Interculturally Competent Global Leader. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 66-84). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- S.E.P. (2015). *Estadísticas Educativas*. Recuperado el 8 de diciembre de 2015, de Secretaría de Educación Pública http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html
- Stearns, P. N. (2009). *Educating Global Citizens in Colleges and Universities: Challenges and Opportunities*. New York, NY: Routledge.
- Steinberg, M. (2007). The Place of Outcomes Assessment in Higher Education Today and the Implications for Education Abroad. En M. C. Bolen (Ed.), *A Guide to Outcomes Assessment in Education Abroad* (pp. 7-22). Carlisle, PA: The Forum on Education Abroad.
- Tarrant, M., Rubin, D. y Stoner, L. (2014). The Added Value of Study Abroad: Fostering a Global Citizenship. *Journal of Studies in International Education*, 18(2), 141-161.
- UNESCO. (2012). *Global Education Digest 2012: Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/ged-2012-press-release.aspx>
- Vande Berg, M. (2007). Intervening in the Learning of U.S. Students Abroad. *Journal of Studies in International Education*, 11(3), 392-399.
- Deardorff D.K. y Kwai C.K. (2011). Association of International Education Administrators (AIEA), A Survey on Senior International Education Officers: Individual and Institutional Profiles. Executive Summary. Consultado el 10 de julio 2017 en <http://www.aieaworld.org/assets/docs/Surveys/2011siosurveyexecutivesummaryfinaldraft5b15djune2012.pdf>
- Kwai. C.K. (2014). Association of International Education Administrators (AIEA), A Survey on Senior International Education Officers, their institutions and offices, *Executive Summary*. Consultado el 10 de julio de 2017 de <http://www.aieaworld.org/assets/docs/Surveys/sio%20survey%20summary.pdf>

La internacionalización de la educación superior vista desde varias perspectivas

MARÍA LILIA LÓPEZ LÓPEZ¹

RESUMEN

La internacionalización es considerada un proceso estratégico para elevar la calidad educativa superior, la cual debe ser entendida desde varias perspectivas para su comprensión. Este trabajo tiene la finalidad de presentar los diferentes tópicos que se relacionan con el proceso de internacionalización de la educación superior mediante una búsqueda documental con el fin de entender este proceso desde diferentes puntos de vista. La fase heurística y hermenéutica han apoyado para la realización del presente texto. Se describen algunos temas para ofrecer un panorama de las acciones conjuntas en la internacionalización.

Palabras clave: internacionalización, educación superior.

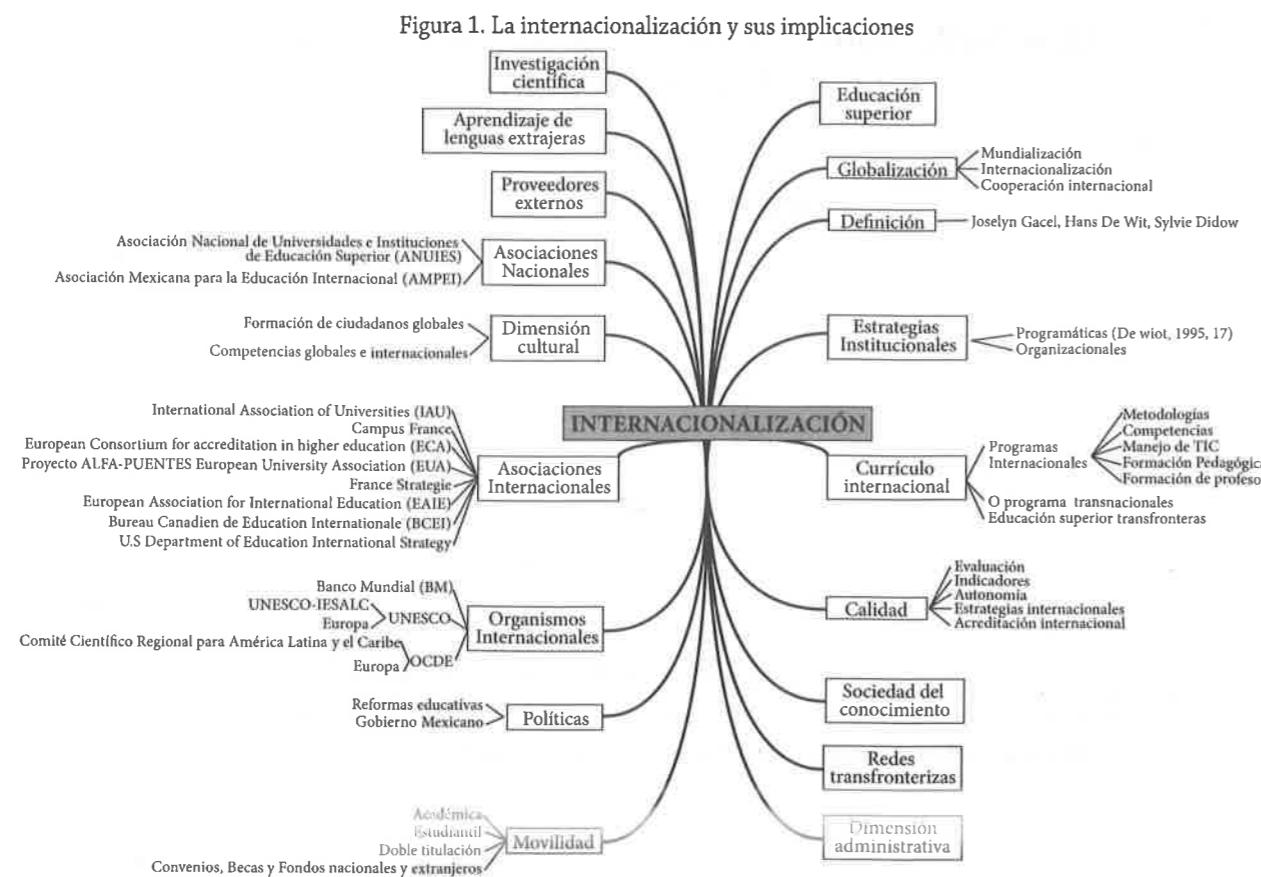
En los últimos años, el proceso de internacionalización ha tomado importancia en el contexto de la educación superior y es una de las estrategias clave para la transformación de la educación; asimismo, gracias a ella, las intuiciones de educación superior pueden ganar presencia en un nivel regional, nacional e internacional.

El tema de internacionalización es aún un desafío para Latinoamérica, y no se hable de México. Diferentes estrategias se han retomado, cambiado, modificado y evolucionado para fortalecer la calidad educativa. El trabajo conjunto de diferentes actores educativos ha sido de gran ayuda para llegar a consolidar a algunos países en el tema de internacionalización de la educación superior.

Al realizar una búsqueda documental sobre este tema de interés, se halló un gran abanico de temas que forman parte de la internacionalización o coadyuvan a su realización, como lo muestra la figura de la siguiente página.

El presente trabajo tiene la finalidad de presentar los diferentes tópicos que se relacionan con el proceso de internacionalización de la educación superior mediante una búsqueda documental con el fin de entender este proceso desde diferentes perspectivas. Los siguientes apartados contribuirán para alcanzar lo antes mencionado.

¹ Estudiante de doctorado en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala.



ANTECEDENTES DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A partir del siglo XIX se puede hablar, de cierta manera, del proceso de la internacionalización. Desde esa época los miembros de las élites sociales y económicas latinoamericanas mandaban a sus hijos a estudiar en el extranjero, en particular en universidades europeas, francesas, inglesas y alemanas. Más tarde en el siglo XX se mandaron a universidades de Estados Unidos y Canadá (Gacel, 2005). Este fenómeno se daba porque al regreso a sus países de origen, estas personas propagaban, de cierta manera, las experiencias y conocimientos que obtenían a partir de su estancia en el extranjero; igualmente, la cultura extranjera formó parte de los ideales de las personas. Lo anterior fueron elementos que apo-

yaron en determinado grado la internacionalización de las instituciones mexicanas.

Según Gacel (2005, p. 15), «a finales de los ochenta, las actividades internacionales empiezan a ser parte del quehacer universitario mexicano y latinoamericano, y se abren las primeras oficinas de intercambio académico en las más grandes universidades públicas y privadas», recordando que en estos años el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) ya había abierto sus puertas al público para promover y estimular el desarrollo del conocimiento científico de los mexicanos.

Asimismo, Gacel (2000) menciona que en cuanto a las modalidades de la actividad internacional, las universidades públicas mexicanas se inclinan hacia la movilidad del personal académico y en la cooperación en investigación, mientras que la mayoría de

las instituciones privadas se enfocan en la recepción de estudiantes extranjeros y, más recientemente, en la movilidad de sus propios estudiantes.

En los años noventa, el proceso de la internacionalización se inicia a gran escala, luego de la Conferencia Mundial de Educación organizada en Tailandia, donde plantean con mayor claridad reformas, en las que enfatizan la necesidad de introducir métodos pedagógicos para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender (Acosta, 2013); se habla de métodos que incidan en la práctica del egresado tanto a nivel nacional e internacional. Otro fenómeno importante en México que da pie a que las instituciones de educación superior amplíen su panorama a un contexto internacional es la firma del Tratado de Libre Comercio.

Es importante recalcar que este fenómeno de internacionalización de la educación superior es un modelo inspirado en la universidad europea, principalmente española y francesa, no se puede decir que la universidad mexicana o latinoamericana es internacional por naturaleza (Gacel, 2005). Hoy en día, muchos modelos educativos que son llevados a las instituciones de educación superior surgen de ideas extranjeras y son adaptadas al contexto donde se lleve a la práctica el modelo educativo.

No obstante todo lo anterior, en el contexto nacional hacia finales de los años noventa, el tema de la internacionalización empieza a ser considerado en las agendas de las políticas educativas nacionales e institucionales (Gacel, 2000); por ende, varias instituciones de educación superior están tomando estrategias para llevar a cabo la internacionalización y hacer frente a las demandas educativas actuales de la globalización o mundialización.

Actualmente, muchas instituciones de educación superior, tanto mexicanas como latinoamericanas, adoptan las recomendaciones y estrategias de diferentes organismos internacionales en torno a la internacionalización, la cual resulta ser un eje estratégico de desarrollo institucional para alcanzar mayor calidad educativa y enfrentar los retos del siglo XXI. Como ejemplo, México goza de varios programas de movilidad, basados en las recomendaciones de los

organismos internacionales, para académicos y estudiantes de varias partes del mundo. Durante este capítulo se ha estado hablando de la palabra internacionalización, pero ¿qué significa para esta investigación? El siguiente apartado ofrece la conceptualización de esta tan utilizada palabra en el presente trabajo.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

Pareciera ser que al hablar de internacionalización se menciona a la globalización, sin embargo, es necesario distinguir los términos para no confundirse, como lo indica Luzón y Torres (2013): «[...] el proceso de internacionalización y de globalización necesita ser abordado desde diferentes procesos y perspectivas teóricas, cada una de las cuales han sido constituidas históricamente, con implicaciones políticas y culturales» (p. 54).

Para Altbach y Knight (2006), la globalización corresponde a las fuerzas económicas, políticas y sociales que empujan la educación superior del siglo XXI hacia una mayor implicación en la escena internacional. Estos factores influyen en diversas actividades educativas, que la misma educación debe tomar en cuenta, como la investigación, el uso del inglés para la comunicación científica y la importancia cada vez mayor de un mercado laboral internacional para los académicos y científicos, así como la tecnología de la información, la cual facilita la comunicación y el acceso a la información por medio de redes.

Por otro lado, la internacionalización universitaria ha variado a lo largo de los últimos años y lo sigue haciendo, debido al crecimiento notable de su significado e importancia. Gacel (s.f.), menciona que la internacionalización ya no es un simple hecho individual, de un estudiante o un académico, que se concretaba solo en la movilidad y cuyo beneficio era meramente individual. Ahora el proceso de la internacionalización se debe centrar en el interés institucional, es decir, un elemento colectivo

La colaboración internacional se convierte en un poderoso y estratégico instrumento para elevar la calidad de la educación, para preparar a los egresados a funcionar en un mundo cada día más interdependiente y competitivo y para crear mayor comprensión y solidaridad entre los países (Gacel, s.f.). Bajo esta perspectiva, se puede mencionar que, al internacionalizarse la educación superior, la universidad cede su naturaleza, la cual es la universalidad.

La autora Knight (2011) alude que la conceptualización de internacionalización cada vez se vuelve más confusa y mal entendida, puesto que al hablar de cuestiones internacionales ya se considera internacionalización, y esto no es así. Según la autora, existen cinco mitos de la internacionalización que aún en nuestros días están muy presentes, los cuales son:

- Foreign students as internationalization agents
- International reputation as a proxy for quality
- International institutional agreements
- International accreditation
- Global branding

Es importante aclarar que estos cinco mitos no son aplicables a todas las instituciones de educación superior; sin embargo, reflejan supuestos muy comunes y engañosos sobre la internacionalización, aunque es indispensable hacer una mayor reflexión y discusión sobre estos mitos para garantizar el proceso de internacionalización en un contexto globalizado y mercantil.

Por otro lado, los *Descripteurs d'Internationalisation pour l'Enseignement Supérieur* (Guillaume y Vanholsbeeck, 2014) señalan que la internacionalización de la educación superior es un proceso en el cual, actualmente, se procura más que antes. Este proceso internacional llega a ser un medio de transformación de la educación superior, de la investigación y de la manera en la cual las universidades concientizan su papel ante la sociedad. Por este lado, se recalca la importancia que le han dado, últimamente, al proceso de internacionalización, como elemento innovador.

Para Gijón y Crisol (2012), la internacionalización es un proceso de «armonización», en el que la educación superior trasciende fronteras, empezando en el contexto europeo, respetando culturas y formas de pensar. Sin embargo, Knight (2008) cita un concepto más amplio y no solo como un proceso diferente a la globalización, sino parte de ella, incorporando un elemento muy importante que es lo intercultural, sin dejar atrás la trascendencia nacional:

The internationalization of higher education is [...] a process, albeit different from globalization. Internationalization of higher education is the process of integrating an international, intercultural, and global dimension into the purpose, functions (teaching, research, and service), and delivery of higher education at the institutional and national levels (p. 9).

El autor Hawawini (2011) recalca que la internacionalización de las instituciones de educación superior es el proceso de integración: la institución y sus actores educativos dentro del mundo globalizado. Además, la definición va más allá de las dimensiones de enseñanza, investigación y servicio. De la misma manera, para la autora Siufi (2009) la internacionalización se interpreta como una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la globalización y, a la vez, permite que las instituciones logren una mayor presencia y visibilidad internacional que genera beneficios del exterior para el contexto nacional y regional.

Cada una de las definiciones anteriores aporta un elemento valioso y complementario al concepto de internacionalización; sin embargo, todas ellas coinciden en que es un proceso integral (que reúne a más de un actor educativo) y colaborativo, porque todos los componentes educativos inciden entre sí. La internacionalización es resultado de la globalización o de la mundialización, suele ser el producto de los múltiples cambios económicos, sociales, tecnológicos y educativos. Aerden (2014, p. 7) menciona que la internacionalización es «a multidimensional concept», el cual va variando dependiendo del contexto educativo; como tal, el concepto de interna-

cionalización se ha ido transformando dependiendo del factor tiempo.

Cordera y Santamaría (2008) realizan una clasificación del concepto internacionalización en cuatro variaciones que tiene que ver con la formación y movilidad profesional:

Internacionalización individual. Se refiere a los estudiantes, profesores e investigadores que realizan estudios parciales o completos en una institución extranjera, ya sea de manera autónoma o como parte de un programa de movilidad o intercambio de su institución, en el que cubren por sí mismos el costo de sus estudios, o bien, disponen de algún tipo de financiamiento o beca institucional.

Internacionalización institucional. Las variantes de esta modalidad incluyen la introducción en los planes de estudio de asignaturas aisladas vinculadas con temas internacionales; el diseño de programas que incorporan la dimensión internacional para proporcionar a sus alumnos una formación universal e intercultural en determinadas disciplinas.

Internacionalización regional, subregional y entre regiones. Esta modalidad se basa en programas multilaterales en los que se desarrolla el aprendizaje de idiomas, la vinculación universidad-empresa y la movilidad estudiantil, de personal académico y de profesionales. Ejemplos notables de esta cooperación son los programas que lleva a cabo la Unión Europea, algunos de los cuales han dispuesto de espléndidos financiamientos y amplia difusión, tales como ERASMUS, TUNING y LEONARDO DA VINCI, entre otros.

Proveedores externos de educación superior. Esta modalidad involucra, fundamentalmente, a la educación mediante redes electrónicas (desde cursos aislados, hasta carreras y estudios de posgrado) y a los campus externos o sucursales y asociaciones con instituciones locales.

En resumen, las prácticas relacionadas con la internacionalización no es nada nuevo; no obstante, su conceptualización ha cambiado con el paso del tiempo debido al contexto mundial y local en el cual la Educación Superior se mueve, como lo indica De Wit (2000), no se sabe con certeza si la internacionalización es un proceso de moda que en algún mo-

mento será sustituida por otros procesos educativos, o bien, será la solución a diversos problemas del mundo educativo.

Para esta investigación, la internacionalización de la educación superior es una estrategia que engloba dimensiones internacionales y culturales dentro de un currículo, además es un proceso que involucra a todos los actores educativos para responder a nuevos desafíos educativos a un nivel internacional.

Más adelante, se abordarán acciones que el proceso de internacionalización ha fortalecido para elevar la calidad educativa terciaria.

LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL

La cooperación internacional es una de las acciones que se realiza para responder a las exigencias de un mundo global con miras de soluciones educativas. Siufi (2009), en su obra *Cooperación Internacional e Internacionalización de la Educación Superior*, indica que se percibe un cambio substancial respecto a la visión de la cooperación internacional; esta ha dejado de ser considerada solamente como una fuente de financiamiento externa para convertirse en un instrumento para la internacionalización de los sistemas de educación superior, bajo un escenario que la globalización ha presentado en los últimos años.

Asimismo, la autora define la cooperación internacional 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» (Siufi, 2009, p. 123). Este término ha sido entendido de diversas formas, pero puede decirse que es la modalidad de relación entre países que persiguen un beneficio mutuo y un acto de corresponsabilidad.

Por otra parte, la UNESCO, en su documento sobre la Conferencia Mundial de la Educación Superior que se realizó en el 2009, menciona a la cooperación internacional no como relaciones sólidas de apoyo económico ni financiero, sino como materia de solidaridad y respeto mutuo y promoción de

los valores del humanismo y el diálogo intercultural. Aparte de ello, la cooperación internacional conlleva a las iniciativas conjuntas de investigación y los intercambios de alumnos y personal docente. Todo lo anterior forma parte de una de las acciones que establece la UNESCO para el mejoramiento del sistema educativo superior.

La cooperación internacional ha llegado a constituir una política pública mundial para promover los bienes públicos globales (Agudelo, 2014), siendo la educación superior uno de los bienes más relevantes por su directa incidencia en el desarrollo económico y social de los pueblos. Ahora bien, la cooperación universitaria es necesariamente cooperación para el desarrollo humano sostenible y, por lo tanto, se asume como propio el sistema de cooperación internacional declinándolo en cooperación educativa. Agudelo (2014) distingue entre dos canales de cooperación universitaria según el contexto geográfico de los actores de la cooperación, a saber, canal local y canal internacional. En ambos casos, la cooperación puede ser pura o mixta, según la naturaleza de los actores: pura cuando se da entre instituciones de educación superior y mixta cuando involucra organizaciones públicas o privadas de cualquier otra índole.

El autor Sebastián (2004) define la cooperación internacional universitaria como el conjunto de actividades realizadas entre o por instituciones de educación superior que, a través de múltiples modalidades, implican una asociación y colaboración en los ámbitos de la política y gestión institucional, la formación, la investigación, la extensión y la vinculación con los objetivos del fortalecimiento y la proyección institucional, la mejora de la calidad de la docencia, el aumento y la transferencia del conocimiento científico y tecnológico y la contribución a la cooperación para el desarrollo. Desde esta perspectiva, la cooperación internacional es vista como instrumento para el desarrollo de la internacionalización, práctica fundamental en la educación superior.

LA MOVILIDAD INTERNACIONAL DE ESTUDIANTES Y PROFESORES

La movilidad internacional de estudiantes y profesores es una de las prácticas hoy en día más notorias en el proceso de internacionalización de la educación superior, además de su impacto, según los artículos revisados para la realización de este apartado. Es importante mencionar que la movilidad no es una actividad reciente, sino de años atrás, sin embargo, con la globalización ha ido aumentando.

Así, en los últimos años se han implementado programas de intercambio por diversas asociaciones e instituciones de educación superior de varios países, esto con el fin de tener financiamientos y así fortalecer una comunidad de redes de conocimiento. Como lo menciona Rincón (2013, p. 284) la movilidad «es también promovida por los procesos de integración regional, como son los acuerdos regionales y mundiales sobre cooperación económica, política educativa y social, que han desarrollado un nuevo concepto sobre la movilidad de individuos», con el fin de formar recursos humanos.

En las acciones prioritarias de la UNESCO (2009) está la de estimular la movilidad y los intercambios internacionales, no solo de alumnos y personal docente, sino de todo el personal educativo; y al mismo tiempo, elaborar estrategias para contrarrestar las consecuencias negativas del exodo de competencias.

Asimismo, la movilidad, en algunos de los casos, permite la doble titulación, la cual es otra acción que actualmente se ve fortalecida. Según Hérnárd, Diamond y Roseveare (2012), en la década de 1970, los programas de doble titulación comenzaron a desarrollarse en Europa para superar los numerosos obstáculos que dificultan la movilidad de los estudiantes y alinear los planes de estudio entre las instituciones. Actualmente, Europa se ve regida por el Proyecto Tuning que implica moverse por toda Europa con el fin de completar créditos académicos. Los beneficios son notorios entre las instituciones y los estudiantes: las instituciones conseguirán mejorar su posición mundial y calidad educativa; por el

lado de los estudiantes, el intercambio de experiencias servirá para su formación profesional.

De Wit (2014) define dos tipos de movilidad estudiantil: la que se hace con el fin de adelantar créditos académicos como parte de un programa institucional y la movilidad académica con el fin de obtener un grado en el extranjero (a nivel de pregrado, maestría y/o doctorado).

Actualmente en México, como en el resto del mundo, existen diferentes asociaciones y programas de movilidad; estos generalmente son programas bilaterales o multilaterales con diferentes convenios en diversas instituciones de educación. La siguiente lista muestra las principales ofertas de becas y créditos educativos en México, principalmente hacia América del Norte, América Latina y Europa.

Tabla 1. Beca y Créditos educativos en México

- Agencia Mexicana De Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Banco de México (FIDERH).
- Becas Magdalena O. Vda. De Brockmann, A.C.
- Becas Ford.
- Becas Fulbright-García Robles.
- Fundación México en Harvard, A.C.
- FONCA (Fondo Nacional para la Cultura y las Artes).
- Funed (Fundación Mexicana para la Educación, la Tecnología y la Ciencia, A.C.).
- Fondo Rowe.
- Fundación Beca.
- Asesoría para Estudios Internacionales (AEI).
- Office of International Education (OIE) & the Center for U.S.-Mexico Studies (CUSMS).
- LUMNIMÉXICO.
- Becas Universia.
- Fundación Colección Jumex.
- Educational Comission for Foreign Medical Graduates (ECFMG).

Fuente: COMEXUS, 2016.

De la misma manera, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) benefician a muchos estudiantes mexicanos y extranjeros para su preparación profesional con sus programas de movilidad. La tabla 2 muestra algunos de los programas de movilidad

La movilidad académica para estudiantes, docentes e investigadores abre un mundo de horizontes

de saberes por medio de la educación, la cual es una de las posibles soluciones a las necesidades y problemas de una sociedad global; aunque la oferta educativa, en algunos casos, es para ciertos estudiantes.

LA EVALUACIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El entorno global ha orillado a mirar hacia el concepto de calidad educativa y con ello poner en práctica la evaluación. De manera que, la internacionalización y la calidad educativa son dos procesos que deben seguirse para que las instituciones de educación superior entren a una dinámica de presencia mundial.

Es importante mencionar que el concepto de calidad se traslada de un contexto a otro: primero la calidad era exclusiva del entorno empresarial hasta ser retomada en la educación, razón de la polisemia de este concepto. Como lo anuncian González y Santamaría (2013), la noción de calidad llegó al terreno de la educación como imperativo de respuesta ante una diversidad de fenómenos como: la restricción del financiamiento para las universidades públicas, la superespecialización del conocimiento con la consecuente diversificación de títulos a otorgar y niveles educativos en los que se imparten, la creación de planes de estudio de pregrado y posgrado sin elementos sólidos, la adopción de modelos educativos innovadores, entre otros. Para González y Santamaría (2013), la calidad se entenderá como:

[...] el cumplimiento de requisitos y reglamentos establecidos, por ejemplo, en términos de costo-beneficio, infraestructura avanzada y optimización de recursos, eficiencia terminal y calificación del personal académico. Si el punto de comparación es el conocimiento, la calidad tendrá que ver con la actualización de las disciplinas y la adopción de planes de estudio que se encuentren en la frontera del saber, y en aquello que el ámbito internacional determine como relevante. Si el interés está en el mercado de trabajo, la adquisición de competencias que respondan a los requerimientos del sector productivo será el factor característico de

una institución o programa de calidad; y si partimos del ámbito social, la pertinencia se convertirá en su elemento distintivo (p. 133).

La conceptualización que los autores dan es muy amplia, y no deja de lado que la calidad se refleje ante una revisión y evaluación de ciertos facto-

res que indicarán si se puede hablar de calidad en tal institución.

Para cubrir una parte de la calidad educativa, las universidades públicas deben entregar cuentas y someterse a evaluaciones internacionales estandarizadas que son las acreditaciones realizadas por organismos evaluadores, quienes otorgan una certi-

ficación por determinado tiempo, obviamente con observaciones y recomendaciones para la mejora del sistema educativo de la institución.

El autor Aerden (2014) alude que en Estados Unidos y en Europa se han diseñado numerosos instrumentos para evaluar la calidad de la internacionalización y ninguno bajo el esquema standard-setting, cada uno posee sus indicadores a partir del contexto institucional. El mismo autor, en su obra *A Guide to Assessing the Quality of Internationalisation* (2014), propone una guía de pasos y aspectos a considerar para asegurar la calidad de la internacionalización. La guía se basa en dos grandes rubros: *assessing programmes* y *assessing institutions*.

El primero está basado en la evaluación de los objetivos de los diferentes programas de la institución que giren en pro a la internacionalización, como pueden ser los planes y programas de materias, métodos usados por el profesor, programas de intercambio como parte de las experiencias de los estudiantes, etc.

El segundo rubro se basa en la gobernabilidad de la institución y en demostrar que se permite la aplicación coherente de todos los elementos relacionados con la internacionalización institucional.

Aerden y De Wit han realizado trabajos bajo la línea de evaluación de la calidad de la internacionalización en la educación superior. En su obra titulada *Assessing the internationalization of degree programs: experiences from a Dutch-Flemish pilot certifying, internationalization* (2015) se realiza una evaluación cualitativa de la internacionalización de los programas en los Países Bajos y Flandes. El proyecto tomó en cuenta la diversidad de las estrategias de la internacionalización, retomando la importancia de la certificación y centrándose especialmente en los resultados de un aprendizaje internacional e intercultural. El principal resultado del proyecto ha sido el desarrollo de un nuevo método para medir la calidad de la internacionalización, en donde se destaca la necesidad de un marco mejorado para la interpretación de los criterios de la calidad, así como tener un mayor énfasis sobre la pertinencia de los contextos institucionales.

Por otro lado, los autores Fernández y Ruzzo (2004) y Moctezuma y Navarro (2011) utilizaron métodos distintos a los citados anteriormente, como el análisis de Cluster y el análisis de redes para visualizar el impacto de la internacionalización.

El análisis de Cluster consiste en el uso de la información de una serie de variables para cada sujeto u objeto, conforme a las cuales se mide la similitud entre ellos. Una vez medida la similitud se agrupan en: grupos homogéneos internamente y diferentes entre sí. La *nueva dimensión* lograda con el Cluster se aprovecha después para facilitar la *aproximación segmentada* de un determinado análisis.

El análisis de redes consiste describir y estudiar las estructuras relacionales que surgen cuando diferentes organizaciones o individuos interaccionan, se comunican, coinciden, colaboran etc., a través de diversos procesos o acuerdos, que pueden ser bilaterales o multilaterales; de este modo, la estructura que emerge de la interrelación se traduce en la existencia de una red social (Sanz, 2003).

Bajo este tema, en el contexto europeo se han diseñado instrumentos multidimensionales para la implementación de la internacionalización y, al mismo tiempo, buscan visualizar y reflexionar el panorama de todo este proceso a partir de ciertos descriptores, más no indicadores. Despues de este momento se llevan los resultados a su análisis para buscar mejorar las estrategias, si fuera necesario.

En el caso de Bruselas se implementó el instrumento *Descripteurs d'Internationalisation pour l'Enseignement Supérieur* (DIES) (Guillaume y Vanholsbeeck, 2014) que consistió en dar cuenta de la diversidad de estrategias y políticas de internacionalización en función de los actores de la educación y del contexto en donde se encuentran. Se citaron las dimensiones de los descriptores a analizar, entre las cuales están: *Stratégie et politique d'internationalisation, Mise en oeuvre de la stratégie et de la politique d'internationalisation, Enseignement, Recherche, Services à la collectivité, Personnels y Attention spécifique aux étudiants internationaux*.

El anterior instrumento fue inspirado por otros trabajos que tenían la misma finalidad (Guillaume y

Tabla 2. Programas de movilidad

| Programa | Dependencia | País de origen | País a residir | Público |
|---|-------------|----------------|--|--|
| Proyecta USA | SEP | México | Estados Unidos | Estudiantes-Docentes de licenciatura |
| Movilidad Internacional | SEP | México | País a elegir | Estudiantes de licenciatura o técnico superior |
| Programa de colaboración para promover la movilidad de investigadores y estudiantes | SEP | México | Canadá | Estudiantes de licenciatura |
| Becas de apoyo a la movilidad universitaria. En el marco de UMAP | SEP | México | Australia, Canadá, Chile, Ecuador, Estados Unidos de América, Filipinas, Hong Kong, India, Indonesia, Japón, Malasia, Mongolia, Myanmar, Nueva Zelanda, Nueva Guinea, Perú, La República de Corea, Rusia, Samoa, Singapur, Tailandia, Taiwán y Vietnam | Estudiantes, licenciatura-maestría |
| Becas de Movilidad Universitaria | SEP | México | América del Norte, Europa, Asia-Pacífico | Estudiantes, licenciatura-maestría |
| Becas compartidas- Universidad Macquarie | DGRI-SEP | México | Australia | Estudiantes de maestría |
| Becas Nacionales | CONACYT | México | Programas PNPC | Estudiantes de especialidad, maestría y doctorado |
| Becas al Extranjero | CONACYT | México | Programas de calidad según listado del CONACYT | Estudiantes de especialidad, maestría y doctorados |
| Becas para estudiantes extranjeros | CONACYT | México | México | Estudiantes de especialidad, maestría y doctorados |
| Becas para posdoctorados nacionales | CONACYT | México | México | Estudiantes de posdoctorado |

Elaboración propia

Vanholsbeeck, 2014). Uno fue realizado por los Expertos de Bolonia de la región flamenco de Bélgica en el 2009 (*Descriptoren Internationalisering Hoger Orderwijs*), de igual manera influido por el proyecto IMPI (Indicators for Mapping and Profiling Internationalisation) y por la contribución hecha por Nuffic (Nederlandse organisatie voor internationalisering in het hoger onderwijs).

Como se puede observar, el tema de la evaluación de la internacionalización es amplio y multidimensional, por lo que conviene tener claro los indicadores o descriptores que se evaluarán para su análisis; además es importante recordar que la evaluación es contextual y ningún instrumento será totalmente pertinente para aplicarse en diferentes campos. Lo que sí es importante considerar es la pertinencia de algún instrumento evaluador para conocer el impacto de la internacionalización en sus diferentes dimensiones.

PROVEEDORES EXTERNOS

El proceso de internacionalización involucra redes de conocimiento y el acceso a estas redes requiere del uso de tecnologías; por lo que una práctica importante en este proceso es la formación profesional a partir de programas y servicios que ofrecen instituciones o centros de formación aprovechando las tecnologías para su objetivo. La creación de programas educativos con fines de lucro es una realidad con el proceso de la internacionalización.

Cordera y Santamaría (2008) mencionan que un elemento importante sobre los proveedores externos de educación superior es «el rápido aumento de universidades que son adquiridas por inversionistas extranjeros» (p. 74). Un ejemplo que los autores citan es el Grupo Sylvan/Laureate, el cual ingresa al mercado de la educación en 1998 y para 2004 ya contaba con diversos campus, virtuales y presenciales, en diferentes países de América Latina. Por el momento se desconoce el impacto de su calidad educativa.

Por otro lado, bien lo indican los autores Altbach y Knight (2006), el abanico de iniciativas internacio-

nales cubre desde los programas tradicionales de estudios en el extranjero, la instalación de campus satélite en otros países, las franquicias de programas o grados académicos extranjeros, la creación de instituciones independientes basadas en modelos académicos extranjeros en países específicos y otros modelos, junto con el apoyo a los programas de lenguas extranjeras y la apertura de espacios para el diálogo transcultural. Todo lo anterior dando como resultado una educación transfronteriza y su comercialización. Este tipo de educación es un negocio jugoso que implica ganancias considerables para las universidades y otros proveedores.

La autora Sylvie Didou Aupetit realizó en el 2005, por encargo del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, un estudio en torno a la internacionalización y proveedores externos de educación superior en América Latina y el Caribe. Este trabajo refiere a las peculiaridades nacionales, tan reveladoras como las coincidencias macroregionales, buscando presentar un estado del arte, las políticas públicas al respecto, las principales funciones del sector trasnacional, las polémicas sobre comercialización de los servicios educativos contra la educación como bien público, la relación entre las dinámicas de transnacionalización, y los reacomodos en los sistemas nacionales de educación superior y en los proyectos éticos, políticos e ideológicos que históricamente le dieron sentido.

Retomando el estudio llevado a cabo por Didou (2005) en América Latina y el Caribe, se menciona en su obra que los proveedores externos provienen esencialmente de Europa con una presencia relevante de España en torno a la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid, las universidades de Sevilla, de Deusto y de la Coruña, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Universidad Oberta de Catalunya (UOC), las universidades Politécnicas de Madrid y de Catalunya, el Instituto de Empresa y la Escuela de Alta Dirección, así como, tentativamente, el sistema internacional de la Universidad San Estanislao de Kostka (SEK). Asimismo, se alude la intervención

de Estados Unidos por medio del grupo Sylvan/Laureate, pero también de Florida International University, Georgetown University y de Universidades virtuales como Phoenix. Se consta, además, de incursiones restringidas y puntuales de proveedores procedentes de otros países como: Canadá, Francia, Alemania y Bélgica.

Se podría inferir que el mercado latinoamericano es atractivo para los proveedores externos, ya sea bajo una modalidad presencial o a distancia; tal vez por la diversidad de los vínculos establecidos (políticos, económicos y culturales) y los orígenes variados de los proveedores. Concretamente se tienen los casos de México y Colombia con Estados Unidos, o bien el Caribe anglófono con Estados Unidos o Inglaterra.

Didou (2005) puntualiza la existencia de países como proveedores y consumidores de servicios educativos, entre los cuales se citan a Cuba, México, Argentina, Chile y Perú; sumándose algunas instituciones privadas y públicas, laicas y religiosas, como las impulsoras de este fenómeno. En el caso de México, la Universidad Nacional Autónoma de México posee dos campus en el extranjero: uno en Hule, Canadá y el otro en San Antonio Texas, Estados Unidos.

Si bien es sabido que la educación transfronteriza no solo abarca lo académico, sino otras cuestiones que tienen que ver con la interculturalidad y dentro de ella el respeto de ideas, costumbres y valores. Es así que los efectos de la internacionalización han traído consigo la expansión de diversas instituciones de educación superior a nivel mundial bajo el esquema virtual o presencial. Cabría la duda de saber el impacto que han generado estos servicios en los usuarios y, además, qué tipo de competencias han adquirido para su vida profesional.

CURRÍCULO INTERNACIONAL

Las fronteras entre los países van desapareciendo con las nuevas prácticas que conlleva la internacionalización de la educación. Un currículo internacional surge como una necesidad ante la presencia de

la internacionalización, pues frente al nuevo reto de formación de los actores de la educación en nuevas competencias, el currículo ha pasado fronteras y, con ello, la labor de aprender lenguas extranjeras, estando como primera opción el inglés.

Gacel (2014) define la internacionalización del currículo como «integrar la dimensión internacional y multicultural en los contenidos y formas de los programas de curso, con la finalidad de formar egresados para actuar profesional y socialmente en un contexto internacional y multicultural»; es decir, los estudiantes deben pensar en forma global e ir adquiriendo los conocimientos desde su propia institución, pues de esta manera podrán dar solución a problemas de su propio contexto social inmediato. Asimismo, la autora Gacel (2014) da algunos elementos necesarios para una internacionalización curricular:

- Planes de estudio actualizados y ligados con las necesidades del mercado nacional y global.
- Profesores con altos niveles de preparación y profesionalización, poseedores de competencias lingüísticas e interculturales.
- Mejoramiento de las condiciones de trabajo de profesores e investigadores que participen en círculos internacionales de producción del conocimiento.
- Uso intensivo de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Profesionalización de las estructuras de gestión.

Pareciera ser que parte de los puntos anteriores se han venido realizando por ciertas instituciones; no obstante, lo que valdría la pena analizar sería de qué manera han impactado estas prácticas a la educación superior y cómo lo han llevado a cabo los actores educativos.

Dentro del currículo internacional se habla de la movilidad estudiantil, elemento práctico del concepto anterior, implicando también la doble titulación. De Wit (2014) señala que existen varias modalidades de implementación de las dobles titulaciones. Entre ellas se pueden mencionar la doble titulación

a un mismo nivel y la doble titulación complementaria. La primera se basa en que el estudiante pasa parte de sus créditos en la institución de origen y los completa en la segunda institución, con lo que obtiene dos títulos: uno de cada institución. La segunda modalidad consiste en que el estudiante inicia su formación en la institución de origen, normalmente, y lo concluye en la institución de acogida en la que obtiene un reconocimiento parcial de sus estudios.

En México existen programas de licenciatura y de posgrado que benefician a los estudiantes con la doble titulación; esto es un resultado de la cooperación internacional y de los acuerdos bilaterales que existen entre las instituciones de educación superior; sin embargo, no todos los estudiantes del programa educativo se benefician de estos apoyos, aunque las cifras de movilidad hayan aumentado.

Knust (2014) puntuiza algunas estrategias para un currículo internacional, entre las cuales están las competencias internacionales que deben ser integradas a los programas de asignatura de las instituciones de educación superior. El autor enfatiza que todo egresado deberá ser capaz de realizar un artículo en inglés que tenga relevancia social, intercambiar información por medio de redes con profesionales de su área e interactuar en diferentes contextos o situaciones interculturales. Complementando las estrategias que refiere el autor, se cita lo siguiente:

- Convenios con universidades extranjeras.
- Doble titulación.
- Intercambio de estudiantes y docentes.
- Cursos de/en inglés.
- Oficina de internacionalización.

En conclusión, la internacionalización ha sido un tema de investigación en los últimos años, retomado muy en serio por varios actores (académicos, investigadores, organismos internacionales y asociaciones) con el fin de comprender la extensa tarea que comporta este proceso en el contexto que se vive actualmente. Al indagar y estudiar la interna-

cionalización, se nos conduce por diferentes líneas de investigación, por lo que la tarea se vuelve más compleja. En el momento de leer y analizar los recursos hallados, se encontraron, especialmente, diversas reflexiones en ensayos; sin embargo, también existen estudios empíricos que valen la pena considerar con un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo, lo que conduce a pensar en cifras, números y análisis.

El proceso de internacionalización es un tema que involucra a profesionales y académicos con diferentes formaciones, por lo que se tiene un abanico de perspectivas para comprender el tema. De la misma manera, la internacionalización debe ser considerado como un medio y no como un fin.

La movilidad estudiantil es uno de los aspectos más estudiados en la internacionalización, cuyas cifras van aumentando a través de los años. Es significativo recalcar que la movilidad para el profesorado no ha tomado mucha importancia; sin embargo, la preparación profesional es un asunto primordial para crear redes académicas de investigación a nivel nacional e internacional. Como todo conocimiento nace de una universidad y centros de investigación, es indispensable atender seriamente el último punto.

Actualmente, diversas instituciones de educación superior nacionales e internacionales atienden a los nuevos desafíos de la internacionalización. México se encuentra en este proceso de incorporación de estrategias, sin embargo, aún hay trabajo por realizar, incorporar, cambiar y analizar.

REFERENCIAS

- Aerden, A. (2014). *A Guide to Assessing the Quality of Internationalisation*. The Hague: ECA. Recuperado de <http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/CeQuint-A-Guide-to-Assessing-the-Quality-of-Internationalisation.pdf>
- Agudelo, J. (2014). Marco Conceptual de la Cooperación Universitaria. *Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 1(1), 110-135. Recuperado de revis-tas.usb.edu.co/index.php/Cooperacion/article/download/2257/1978
- Altbach, P. G. y Knight, J. (2006). Visión panorámica de la internacionalización en la educación superior: motivaciones y realidades. *Perfiles educativos*, 28(112), 13-39. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200002&lng=es&tlang=es
- Cordera, R. y Santamaría, R. (2008). Internacionalización, autonomía y calidad de la educación superior: Elementos para la integración de América Latina y el Caribe. *Universidades*, 58(37), 69-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37311274006.pdf>
- De Wit, H. (2000). *Changing rationales for the internationalization of higher education. International of Higher Education: An Institutional Perspective*. Bucharest: UNESCO/CEPES. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001222/122253eo.pdf>
- De Wit, H. (2014). Las dinámicas de la internacionalización a través de la movilidad académica. En J. Salmi et al., *Reflexiones para la política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia* (pp. 135-158). [Versión PDF]. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Reflexiones2014.pdf
- Didou, S. (2005). *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América Latina y el Caribe: Principales problemas*. Recuperado de <http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00119.pdf>
- Didou, S. (2006). *Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas*. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/Didou2006.pdf>
- 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>
- Gacel, J. (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.uprr.edu/cuaderno/ediciones/19/pdfcuaderno19/c19art6.pdf>
- Gacel, J. (2014). *Internacionalización del currículo*. Trabajo presentado en el Seminario Responsabilidad y Rehumanización, obligaciones territoriales Impartido por el ORSALC en Universidad Veracruzana. Resumen recuperado de http://www.uv.mx/cuo/files/2014/08/9.-Joselyn_Gacel_Avila.pdf
- Gacel, J. (s.f.). La internacionalización de las Universidades Mexicanas. Políticas y estrategias institucionales [Versión PDF]. México: ANUIES. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m6/LecturaComplementaria/M6_Complementaria_Gacel.pdf
- González, J. y Santamaría, R. (2013). Calidad y acreditación en la educación superior: integración e internacionalización de América Latina y el Caribe. *Educación*, 22(43), 131-147. Recuperado de <http://riev.org/files/publicaciones/revistas/calidad/Calidad%20y%20acreditacion%20en%20la%20educacion%20superior.pdf>
- Guillaume, K. y Vanholsbeeck, M. (2014). Descripteurs d'Internationalisation pour l'Enseignement Supérieur. Outil d'aide au pilotage de l'internationalisation de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Bruxelles: Fédération Wallonie-Bruxelles/Ministère [Versión PDF] Recuperado de [file:///C:/Users/usuario/Downloads/DIES%20\(Descripteurs%20d%20E2%80%99Internationalisation%20pour%201%20E2%80%99Enseignement%20Sup%C3%A9rieur\)%20%20%20\(ressource%2010625\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/DIES%20(Descripteurs%20d%20E2%80%99Internationalisation%20pour%201%20E2%80%99Enseignement%20Sup%C3%A9rieur)%20%20%20(ressource%2010625).pdf)
- Hawawini, G. (2011). *The Internationalization of Higher Education Institutions: A Critical Review and a Radical Proposal*. Recuperado de <https://www.insead.edu/facultyresearch/research/doc.cfm?did=48726>
- Hernard, F., Diamond, L. y Roseveare, D. (2012). *Approaches to Internationalisation and Their*

- Implications for Strategic Management and Institutional Practice. A Guide for Higher Education Institutions. [Versión PDF]. Paris: OECD's Higher Education Programme (IMHE). Recuperado de http://obiret-iesalc.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/approaches_to_internationalisation_-_oecd.pdf
- Knight, J. (2008). Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. [La Educación Superior en movimiento. El cambiante mundo de Internacionalización]. [Versión PDF]. (Vol. 18). Boston: SENSE PUBLISHERS ROTTERDAM / TAIPEI. Recuperado de <https://www.sensepublishers.com/media/475-higher-education-in-turmoil.pdf>
- Knight, J. (2011). Five Myths about Internationalization. *International Higher Education*, 62, 14-15. Recuperado de http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Five%20Mythes%20about%20Internationalization_Knight.pdf
- Luzón, A. y Torres, M. (2013). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education*, (1), 53-66. Recuperado de http://www.jospoe-gipes.com/Articulos/VOL1/3_JOSPOE_VOL1.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Rincón, M. (2013). Movilidad de doctores colombianos. Revisión del estado del arte frente a la internacionalización de la educación superior. *Criterio Libre*, 11(18), 279-304. Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/CriterioLibre/images/re-vistas/18/criterio-libre-12.pdf>
- Sanz, L. (2003). Análisis de redes sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes. *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, (7), 20-29. Recuperado de <http://digital.csic.es/bits-tream/10261/1569/1/dt-0307.pdf>
- Sebastián, J. (2004). *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Siufi, G. (2009). Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, (1), 119-145. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/7.pdf>
- COMEXUS. (10 de marzo de 2016). Otras Becas y apoyos. Recuperado de http://www.comexus.org.mx/otras_becas.html
- Fernández, S. y Ruzo, E. (2004). Los procesos de internacionalización y globalización en la educación superior: un análisis de los países OCDE. *Revista de educación*, (335), 385-414. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1066562>
- Knust, R. (2014). Incorporar una dimensión internacional en la asignatura. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3276:internacionalizacion-para-cada-estudiante&catid=200:circulacion-de-cientificos-expertos-opinan&Itemid=749&lang=es

Evaluación de competencias interculturales: ¿se pueden medir con la misma vara?

SANTIAGO CASTIELLO GUTIÉRREZ¹

RESUMEN EJECUTIVO

La internacionalización de la educación superior es un fenómeno que continúa creciendo, especialmente la movilidad de estudiantes de nivel licenciatura. La evaluación de los programas de movilidad es un aspecto crucial para su sostenibilidad dado que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben justificar los recursos (ya sean propios o públicos) que se invierten. Entre los instrumentos de evaluación comúnmente utilizados se encuentran diversas pruebas psicométricas que evalúan el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes posterior a su participación en un programa de movilidad. Dichos instrumentos suelen ser desarrollados por instituciones e investigadores mayoritariamente en países desarrollados y occidentales en el «norte global». En consecuencia, IES en países del coloquialmente denominado «sur global» suelen adoptar dichos instrumentos, supuestamente probados científicamente, para evaluar a sus estudiantes. El problema de adoptar dichos instrumentos es que, en su mayoría, las pruebas de validez durante su diseño se basan en un grupo normativo que suele tener características socioculturalmente distintas a las de los grupos en los que se aplicará el instrumento en un país muy diferente. Este fenómeno afecta la validez y confiabilidad del instrumento. Resultados preliminares del presente estudio demuestran como un instrumento estadounidense cambia radicalmente sus indicadores de validez y confiabilidad cuando se aplica a un amplio grupo de estudiantes mexicanos.

ABSTRACT

Internationalization is an important and growing phenomenon in Higher Education, especially study abroad programs for undergraduate students. Assessment has become crucial to the sustainability of these programs since universities need to justify the resources that are being invested. Psychometric tests that measure student development are among the most used instruments. Institutions in the so called «global south» are more prone to adopt these kinds

¹ Center for the Study of Higher Education – University of Arizona.

of instruments that have been primarily designed in a different context. Normative groups that inform the design of these tests possess observed and unobserved characteristics that are significantly different from other groups who are socioculturally different, thus affecting the instrument's reliability. Preliminary findings suggest that, using an instrument that was not designed considering these differences, may lead to an interpretation of the results that are not accurately describing that population's situation.

Palabras clave: Competencias interculturales, internacionalización, movilidad estudiantil.

INTRODUCCIÓN

Las IES en México y en el extranjero han participado activamente en programas y actividades internacionales, principalmente en las últimas tres décadas. Algunas instituciones han declarado su intención de agregar una perspectiva global (Brown y Jones, 2007) a las habilidades de sus estudiantes o de desarrollar en ellos y en la comunidad académica en general un sentido de «ciudadanía global» (Lewin, 2009; Stearns, 2009). Otras instituciones se promueven a sí mismas como lugares en donde los futuros profesionistas tendrán la preparación necesaria para trabajar en entornos globales y multiculturales (Deardorff, Pysarchik y Yun, 2009). Sea cual sea el caso, es innegable que las IES han incorporado de manera permanente la internacionalización de los estudiantes, del profesorado e incluso del currículo en un lugar central. Tal parece, además, que una estrategia específica de internacionalización —la de facilitar la movilidad internacional de estudiantes en programas de estudio de corto plazo— es el método preferido para desarrollar competencias globales en los estudiantes.

En la actualidad, más de cuatro millones de estudiantes viajan al extranjero cada año para participar en un programa académico fuera de su país de origen (OECD, 2014). Este número ha crecido exponencialmente en las últimas décadas (OECD, 2014;

UNESCO, 2012). Las instituciones de educación superior realizan enormes esfuerzos para asegurarse de que cada vez sean más los estudiantes que pueden tener acceso a estas experiencias internacionales. Entre quienes están inmersos en el ámbito de la internacionalización en las IES parece haber un amplio consenso sobre la importancia de que los estudiantes experimenten la vida en un ambiente multicultural que desafie y complemente sus opiniones y que los exponga a una serie de experiencias multiculturales que ayuden en su formación personal (Gacel-Ávila, 1999). El personal administrativo en las áreas de internacionalización es constantemente alentado (e incluso presionado) por administradores de alto nivel dentro de sus universidades, por entidades externas como rankings e instancias gubernamentales y, sobre todo, por sus consumidores finales —los estudiantes y sus familias— para ofrecer oportunidades atractivas para que los estudiantes cuenten con una experiencia internacional.

Sin embargo, este aparente consenso acerca de la necesidad y los beneficios de ofrecer oportunidades de internacionalización puede ser problemático cuando se habla de la expansión de este fenómeno a otras regiones. Numerosos estudios sobre el impacto preciso de los programas de movilidad presentan resultados contradictorios. Por un lado, existe una vasta literatura que resalta cómo los programas que son cuidadosamente diseñados y que promueven una amplia inmersión cultural suelen ser muy benéficos para el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes (Braskamp, Braskamp y Merrill, 2009; Chickering y Braskamp, 2009; Horn y Fry, 2013; Medina-Lopez-Portillo, 2004). Por otro lado, existen estudios que sugieren ser cautelosos e incluso un tanto escépticos sobre el verdadero desarrollo intercultural que muchos de los programas de movilidad entregan como resultado (Citron, 2002; Ogden, 2007; Vande Berg, 2007). En ocasiones, estas contradicciones son producto de una falta de claridad en las estrategias de evaluación que utilizan las universidades.

Este problema se incrementa en ciertas regiones del mundo con sistemas educativos aún en transi-

ción al desarrollo. La mayoría de estos países también implementan estrategias agresivas para incrementar la movilidad estudiantil internacional, pero la literatura respecto al impacto de sus programas, en estas regiones, es aún muy escasa. El contexto económico, político, social y cultural en el que otros países han llevado a cabo evaluaciones es distinto y difícilmente los resultados se podrían generalizar (Dzulkifli, 2005).

El presente trabajo examina una posible consecuencia de aplicar, en un contexto distinto en el cual fue diseñado y probado, un instrumento de evaluación de competencias interculturales a partir de una experiencia de movilidad internacional. En contraste con el grueso de la literatura que se centra en el desarrollo de competencias en estudiantes en países altamente desarrollados, este estudio trata sobre la medición de competencias interculturales en estudiantes de nivel licenciatura en México. El estudio es una revisión de pruebas de validez y confiabilidad de una prueba psicométrica comúnmente utilizada para evaluar competencias interculturales llamada inventario de perspectiva global (GPI por sus siglas en inglés). El objetivo es generar un mejor entendimiento de las implicaciones que existen al adoptar un instrumento de evaluación que no ha sido suficientemente validado en contextos socio-culturales distintos.

ANTECEDENTES: EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

El crecimiento de la movilidad estudiantil internacional en América Latina es consistente con el crecimiento exponencial en todo el mundo. Sin embargo, la mayoría de los países que comprenden la región aún son considerados pequeños en términos de movilidad internacional de estudiantes. Según datos de la UNESCO, América Latina contribuye globalmente con el 5.5% de los estudiantes que estudian en el extranjero, siendo esta la segunda menor contribución tan solo detrás de Asia Central (con una participación del 3.4% pero con una población siete veces menor) (UNESCO, 2012, p. 137).

Las IES y los gobiernos en los países de la región han invertido muchos recursos para estimular la participación de estudiantes en programas de movilidad internacional con la intención de coadyuvar en su formación como profesionistas competitivos internacionalmente y ciudadanos comprometidos. Buscan formar líderes que puedan servir mejor a sus socioculturalmente diversas comunidades, desarrollar líderes «con una forma de pensar, de sentir y de hacer que atraviese las fronteras culturales» (Pusch, 2009, p. 67). En particular, los países en vías de desarrollo en el hemisferio occidental han empujado diversos programas que, con fondos públicos, buscan apoyar a los estudiantes más talentosos para que tengan una experiencia académica internacional. Tan solo en el continente americano podemos ver ejemplos de estos programas como el «Proyecta 10,000» Y «Proyecta 100,000» de México (FOBESII, 2013); «Ciencia sin Fronteras» en Brasil (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2016); «Nexo Global» en Colombia (COLCIENCIAS, 2016) o incluso los Estados Unidos con su programa «La fuerza de los 100,000 en las Américas» (Partners of the Americas, 2014). También existen proyectos multilaterales como «La Alianza del Pacífico» (entre Chile, Colombia, Perú y México) (Alianza del Pacífico, 2016) o «MARCA» del Mercosur (MARCA, 2010). De cierto modo, todos estos programas representan un apoyo al desarrollo de competencias internacionales en los estudiantes a fin de mejorar el prestigio de los países e instituciones que representan, y que se conviertan en agentes de cambio en sus respectivas comunidades (Bandyopadhyay y Bandyopadhyay, 2015; Horn y Fry, 2013; Tarrant, Rubin y Stoner, 2014; Knight, 2005). Esta aparenta ser la apuesta de los gobiernos, y las IES se muestran energéticas de sumarse, principalmente, porque ahora el costo se comparte con el gobierno. Este fenómeno es, de hecho, contrario a la tendencia mundial de desinvertir desde el gobierno en la educación superior, dejando el costo en las universidades y eventualmente en los estudiantes y sus familias (Johnstone, 2008; Heller, 2008).

Sin embargo, existen críticas a este tipo de programas, ya que la mayoría de los países antes men-

cionados aún cuentan con un gravísimo problema de inequidad en el acceso y calidad de la educación (Castro, Rodríguez-Gómez y Gairín, 2017; Muhr, 2016). La primera crítica suele ser que los recursos invertidos en una minoría de estudiantes para que pueda cursar un período en el extranjero, podrían ser mejor aprovechados para brindar acceso a educación de calidad a un mayor porcentaje de la población. La segunda crítica gira entorno a la posibilidad de que esta minoría de estudiantes, que puede aprovechar estos programas y salir al extranjero, podría estar ampliando la brecha de desigualdad de oportunidades que ya de por sí existe en estos países (OECD, 2016). Ambas críticas se basan también en la noción de que, a pesar de un aparente consenso sobre la importancia del desarrollo de competencias interculturales, el estudiar en el extranjero por unas semanas, un semestre o incluso un año, no necesariamente es la mejor o la única manera de desarrollar dichas competencias.

Para contrarrestar tales críticas, las IES deben incluir en el diseño de sus programas una estrategia de evaluación concreta que pueda brindar información acerca del impacto real de los programas. En la última edición de la «encuesta global» publicada por la Asociación Internacional de Universidades en el 2014, se evidencia que la evaluación de los resultados de aprendizaje en los programas de movilidad internacional aún tiene un largo camino que recorrer. Después de preguntarles si su universidad cuenta con una estrategia para definir y medir los objetivos de aprendizaje en sus programas internacionales, más de un tercio de los encuestados dijo que no (Egron-Polak y Hudson, 2014). La región del mundo con el menor porcentaje de instituciones respondiendo que sí contaban con una estrategia: fue precisamente América Latina y el Caribe. Las IES en esta región están siendo presionadas para medir el impacto de sus programas internacionales, pero al no contar con una estrategia clara y concreta, pareciera ser que la opción más sencilla ha sido la de adoptar (y no necesariamente adaptar) instrumentos de evaluación que ya han sido desarrollados, probados e implementados en otros países.

76

Tal parece que la preferencia es buscar estos instrumentos en los países más desarrollados del llamado «norte global». Este enfoque resulta problemático, ya que los grupos normativos que informan sobre el diseño de un instrumento de este tipo en un país del «norte global» poseen características observables y no observables que son significativamente diferentes. Por lo tanto, las inferencias que se hacen al interpretar los resultados de las pruebas pueden ser engañosas.

MARCO CONCEPTUAL

Dado el enfoque de este estudio, la atención se centra en la evaluación del instrumento más que en los resultados en sí mismos o en las inferencias que se hacen a raíz de estos. La perspectiva con la que se aborda el problema de adoptar un instrumento en un contexto diferente se analiza más desde el ámbito de la medición y la psicometría que desde las teorías del desarrollo de competencias interculturales. Los resultados de este estudio se presentan en términos de validez y confiabilidad del instrumento.

Revisión de la Literatura

Los estudiantes alrededor del mundo han buscado la manera de estudiar en el extranjero por diversas razones. Una alta demanda por servicios educativos en los países menos desarrollados empuja a los estudiantes a cursar sus estudios, de manera parcial o completa, en el extranjero, principalmente en los países más desarrollados (Lee y Tan, 1984; Altbach, 2004; McMahon, 1992). Al mismo tiempo, esos países desarrollados *jalan* a los estudiantes con la esperanza de que contribuyan económica y científicamente al país e institución de destino, al tiempo que estos incrementan su diversidad cultural (Altbach, 1998). Sin embargo, se ha visto también que los motivos para estudiar en el extranjero varían dependiendo de la región de origen del estudiante (Cantwell, Luca y Lee, 2009), lo que sugiere que los

enfoques de internacionalización deben ser adaptados al contexto de cada país o región.

Además de las razones para estudiar en el extranjero, investigaciones recientes sobre la internacionalización estudiantil han ido evolucionando hacia el impacto en el aprendizaje y desarrollo del estudiante. De hecho, esto no es exclusivo de la internacionalización, una parte fundamental de los nuevos modelos generales de educación superior se basa en la evaluación de competencias (NCIHE, 1997).

Esta idea de desarrollo en el aprendizaje de los estudiantes a través de la exposición internacional ha sido muy influyente para la investigación y se ha construido principalmente sobre teorías como el modelo de sensibilidad intercultural de Bennett. Este modelo sugiere un camino ideal en el cual los estudiantes pueden transitar en un continuo desde una etapa *etno-céntrica* (donde los estudiantes asumen su visión del mundo como el centro de la realidad) a una *etno-relativa* (donde los estudiantes entienden que las culturas son relativas entre sí, por lo tanto, sus decisiones éticas no se toman bajo ningún principio absoluto) (Hammer y Bennett, 1986).

La evaluación de dicho desarrollo en los estudiantes ha sido debatida ampliamente en la literatura. Un método práctico con el que las IES pueden iniciar la evaluación es estableciendo un plan integral de evaluación. Hudzik y Stohl (2009, p. 14) propusieron un modelo que incluye tres niveles de evaluación: entradas, salidas e impacto para cada una de las funciones prioritarias de la estrategia de internacionalización institucional. Las entradas consisten en medidas que evalúen los recursos que se invierten para la internacionalización (económicos, humanos, políticas, etc.). Estos suelen medirse por los líderes para justificar la existencia de los departamentos de internacionalización. Las salidas también son comúnmente evaluadas por los administradores y suelen pregonarse en materiales de promoción y reportes, ya que representan lo más tangible de los esfuerzos de internacionalización como el número de estudiantes y profesores que participan en programas de movilidad. No obstante, dado que en una estrategia de internacionalización es la calidad y no la

cantidad la que debiera prevalecer (Otten, 2003), el impacto de los programas se ha convertido en uno de los aspectos más importantes. Sin embargo, este aspecto tiende a ser, a la vez, el indicador que se evalúa con menor rigor (Steinberg, 2007; Hudzik y Stohl, 2009; Fantini, 2009; Deardorff, 2009).

En cuanto a la literatura específica sobre indicadores del impacto de las experiencias internacionales en el desarrollo estudiantil, Comp *et al.* (2007) realizaron una extensa compilación en la que se pueden clasificar tres grandes grupos de instrumentos: 1) afectivos/actitudinales, 2) de comportamiento y 3) longitudinales o de impacto a largo plazo. Esos estudios utilizan tanto métodos directos (evaluaciones de cursos, portafolios, proyectos) como métodos indirectos (encuestas, entrevistas, autoevaluaciones) (Deardorff y Deardorff, 2007).

Los métodos indirectos son los que mayor desarrollo han tenido en los últimos años. Existe ahora una amplia gama de instrumentos y pruebas que miden distintos componentes de las competencias interculturales (para un compendio exhaustivo de las diferentes pruebas, consultar a Fantini [2009] y a Cartwright [2016]). Este tipo de pruebas se han utilizado tanto *a priori* como *a posteriori* de las experiencias de movilidad, así mismo, han sido igualmente aplicadas tanto a estudiantes como a profesionales y académicos. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones publicadas en este sentido se han centrado en países del norte global. El contexto socio cultural en el que estos estudiantes aprenden en su propio país y en los programas internacionales en los que participan es distinto. Se debe ser cauto al adaptar los modelos de internacionalización y sus resultados a contextos nacionales o regionales específicos (De Wit, 2009; Kritz, 2016).

Esta noción de que, al ser comparados los resultados de grupos de estudiantes con diferentes características (principalmente étnicas), tendrán coeficientes de correlación distintos, se le conoce como *validez referencial*. En el ámbito de la educación superior, la validez diferencial ha sido ampliamente abordada en investigaciones alrededor de las pruebas cognitivas y de admisión a la universidad. Sin

77

embargo, este concepto se mantiene sorprendentemente ausente en la literatura de evaluación de competencias interculturales. El presente trabajo se enfoca en la medición indirecta de los resultados afectivos/conductuales y de comportamiento/habilidades del desarrollo del estudiante.

Una de las herramientas de autoevaluación utilizadas por varias instituciones para medir el desarrollo de las competencias interculturales en los estudiantes es el *Inventario de Perspectiva Global* (GPI por sus siglas en inglés). Esta prueba psicométrica consiste en un cuestionario electrónico que mide seis escalas, una de desarrollo y una de adquisición, para cada una de tres dimensiones: cognitiva, intrapersonal e interpersonal (Braskamp, Braskamp, & Engberg, 2014). Una matriz que representa las seis escalas se exemplifica en la figura 1.

MÉTODOS

El principal argumento de este estudio es que varias características observadas y no observadas del grupo normativo son significativamente diferentes a las de otros grupos que posean diferencias socioculturales importantes. Por lo tanto, una evaluación de las características psicométricas del instrumento de medición, pero utilizando un grupo normativo distinto, permitiría tener una mejor perspectiva sobre las consecuencias en términos de validez al ejecutar este tipo de prueba en otro contexto.

Para el grupo normativo de comparación de este estudio, se seleccionaron estudiantes de nivel licenciatura de una universidad mexicana. El país fue elegido porque es, junto con Chile, el único país latinoamericano miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), lo que sitúa al país como uno de los pocos países en desarrollo que constantemente se evalúan en comparación con las economías más desarrolladas del mundo. La institución que sirvió de muestra para este estudio es una universidad privada con presencia en todo el país. A pesar de ser solo una institución, se considera representativa por su volumen tan gran-

Figura 1: Escalas y dimensiones del *Inventario de Perspectiva Global* (GPI)

| Dimensiones | Escalas | |
|---------------|------------------------|--------------------|
| | Desarrollo | Adquisitiva |
| Cognitiva | Saber | Conocimiento |
| Intrapersonal | Identidad | Afecto |
| Interpersonal | Responsabilidad Social | Interacción Social |

de de movilidad estudiantil internacional. Comparando sus cifras de movilidad anuales con cifras nacionales reportadas por la UNESCO (2012), se podría asumir que casi uno de cada cinco estudiantes mexicanos inscritos temporalmente en el extranjero eran estudiantes de esta institución. En un país con aproximadamente 4000 instituciones de educación superior (SEP, 2015), el hecho de que una sola tenga una participación tan amplia, hace que esta institución sirva como un buen referente de la movilidad estudiantil mexicana. Aun así, se debe ser cuidadoso al generalizar los resultados de este estudio.

DATOS

Dos conjuntos de datos conforman este estudio: 1) las características psicométricas reportadas por el GPI, incluyendo indicadores de validez y confiabilidad obtenidos del grupo normativo utilizado para el diseño del instrumento; y 2) las mismas pruebas de validez y confiabilidad, pero realizadas en una muestra diferente, con estudiantes de México.

Grupo normativo para el diseño del GPI

El grupo normativo nacional para el diseño del instrumento GPI consistió en 9773 estudiantes de pregrado matriculados en más de 40 instituciones de educación superior en los Estados Unidos entre agosto de 2011 y junio de 2013. Los datos específicos se obtuvieron del manual de la prueba publicado por sus autores (Braskamp, Braskamp y Engberg, 2014).

Tabla 1. Selección de la muestra de los estudiantes que tomaron el GPI en México

| Período Académico | Estudiantes de primer año | | Estudiantes de último año | | | |
|-------------------|---------------------------|-------------------------|---------------------------|-----------------|-------------------------|----------------------|
| | Población total | Estudiantes encuestados | Tamaño de la muestra | Población total | Estudiantes encuestados | Tamaño de la muestra |
| Primavera 2014 | 955 | 395 | 41% | 3495 | 2516 | 72% |
| Otoño 2014 | 9495 | 8934 | 94% | 4657 | 2864 | 61% |
| Primavera 2015 | 830 | 291 | 35% | 5621 | 2597 | 46% |
| | 11 280 | 9620 | 85% | 13 773 | 7977 | 58% |

Grupo comparativo

El nuevo grupo que se utilizará para evaluar la validez y confiabilidad de la prueba consta de 17 597 estudiantes de pregrado matriculados y más de 25 campus diferentes alrededor de México. Estos estudiantes tomaron una versión del GPI traducida al español entre mayo de 2014 y mayo de 2015 (ver tabla 1).

ESTRATEGIA EMPÍRICA

El estudio comienza con una revisión de lo que los autores del GPI reportan en términos de las características psicométricas de la prueba: un análisis de componentes principales para identificar la agrupación de los reactivos en factores, pruebas de consistencia interna de dichos factores, y una estrategia integral de validez y confiabilidad. Posteriormente, con los resultados de la prueba del grupo comparativo, se realizaron las mismas evaluaciones de las características psicométricas del instrumento. El objetivo es evaluar si el GPI permanece como una prueba sólida, válida y confiable para evaluar las competencias interculturales en un contexto diferente.

LIMITACIONES

Una de las mayores limitaciones de este estudio es el hecho de que la muestra para el grupo comparativo está compuesta por estudiantes de una sola institución. Sin embargo, es importante destacar que los

estudiantes representan una población diversa en muchos aspectos. Geográficamente, los estudiantes de la muestra fueron matriculados en campus ubicados en 25 ciudades diferentes del país. A nivel socioeconómico, a pesar de ser una universidad privada con altos costos de matrícula, más de la mitad de la población estudiantil tiene una ayuda financiera, en promedio, del 50 % del costo de la matrícula con un número considerable de estudiantes con becas de 80, 90 o 100 %. La misma proporción de ayuda financiera es válida para la muestra utilizada en este estudio. Dadas estas características, sumado a la importancia de las instituciones en términos del porcentaje total de estudiantes mexicanos de educación terciaria en el exterior, la muestra utilizada en este estudio es una representación adecuada de los estudiantes mexicanos que participan en programas de estudios en el extranjero.

RESULTADOS

Características psicométricas del GPI

El análisis factorial del GPI arroja una agrupación de los reactivos de la prueba en seis factores que explican aproximadamente el 50 % de la varianza. Los autores del GPI explican en el manual de la prueba cómo, para propósitos de confiabilidad, realizaron pruebas de consistencia interna basadas en la población normativa de 9 773 estudiantes de pregrado de más de 40 instituciones diferentes en los Estados Unidos (Braskamp, Braskamp y Engberg, 2014). La

Evaluación de competencias interculturales: ¿Se pueden medir con la misma vara?

tabla 2 muestra el coeficiente alfa de Cronbach para cada escala medida por el instrumento.

Validez

Análisis de Componentes Principales

Utilizando los mismos reactivos del GPI (en su versión en español) y con los resultados del grupo comparativo, una prueba Kaiser-Meyer-Olkin (Kaiser, 1974) en el software estadístico SPSS indicó que el muestreo de los reactivos es adecuado para el análisis factorial ($KMO = 0,943$). Posteriormente, se realizó un análisis de componentes principales (PCA) y también en SPSS para identificar el número de factores (o dimensiones / escalas) que se deben usar para agrupar los constructos en la prueba. Como se muestra en la tabla 3 y en la figura 2, seis factores

son suficientes para explicar aproximadamente la mitad de la varianza usando un corte estándar de 1 en los autovalores de la matriz de covarianza. Una segunda prueba, el análisis paralelo de Monte-Carlo que compara los autovalores obtenidos del PCA con una simulación de Montecarlo, coincide con la conclusión de utilizar seis factores. Este hallazgo es consistente con ambas teorías detrás de las suposiciones de la prueba y las escalas utilizadas para informar los resultados en la prueba GPI original. Es decir, aún en la muestra del grupo comparativo, la prueba tiene comportamientos psicométricos consistentes.

Figura 2. Gráfica del Análisis de Componentes Principales

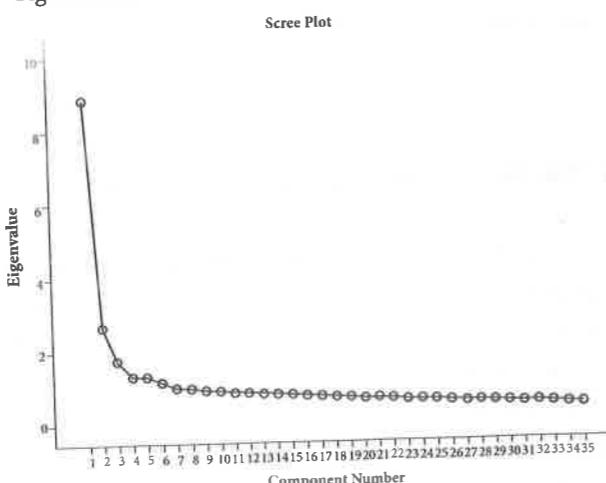


Tabla 2. Consistencia interna de las escalas del GPI

| Escala | Coeficiente alfa |
|--|------------------|
| Cognitiva - Saber | 0.657 |
| Cognitiva - Conocimiento | 0.773 |
| Intrapersonal - Identidad | 0.740 |
| Intrapersonal - Afecto | 0.734 |
| Interpersonal - Responsabilidad Social | 0.732 |
| Interpersonal - Interacción Social | 0.700 |

Fuente: Braskamp, Braskamp y Engberg, 2014.

Tabla 3. Análisis factorial

| Factores | Análisis Factorial | | | Análisis Paralelo con simulación de Montecarlo | |
|----------|-------------------------------------|------------------|-------------|--|---------------------|
| | Análisis de Componentes Principales | | | Eigenvalue | Desviación Estándar |
| | Eigenvalue | % de la varianza | % Acumulado | | |
| 1 | 8.856 | 25.302 | 25.302 | 1.224 | .0150 |
| 2 | 2.650 | 7.572 | 32.874 | 1.200 | .0113 |
| 3 | 1.724 | 4.926 | 37.800 | 1.180 | .0095 |
| 4 | 1.298 | 3.707 | 41.507 | 1.162 | .0093 |
| 5 | 1.273 | 3.637 | 45.145 | 1.147 | .0087 |
| 6 | 1.114 | 3.182 | 48.327 | 1.134 | .0077 |
| 7 | 0.948 | 2.708 | 51.034 | 1.1194 | .0069 |

Confiabilidad

El diseño del GPI incluyó un análisis de consistencia interna utilizando el coeficiente alfa de Cronbach para medir la confiabilidad de los reactivos al representar cada constructo o escala. La tabla 4 muestra una comparación entre los coeficientes alfa de cada escala tal como se reportan en la documentación del instrumento según el grupo normativo contra el grupo comparativo de estudiantes mexicanos. Como se puede observar, en la mayoría de las categorías de la prueba surgen diferencias importantes, lo que sugiere que el uso del mismo instrumento en un contexto considerablemente diferente podría reducir la confiabilidad de dicho instrumento. Todas las diferencias son estadísticamente significativas al nivel de 0.01 después de realizar una prueba de Feldt (1969) para la igualdad entre coeficientes alfa independientes. Dado el tamaño de las diferencias, se realizó una segunda prueba recalculando la consistencia interna de cada constructo después de eliminar el reactivo con menor correlación dentro del mismo grupo. Al utilizar cuatro en lugar de cinco elementos para medir cada escala, la consistencia interna de estas aumentó marginalmente, aun así, las diferencias en las escalas de conocimiento, afecto e interacción social son muy amplias. Esto sugiere que el GPI es un instrumento mucho menos confiable para medir dichas escalas una vez que se admite

nistra en un contexto socioculturalmente distinto en el cual fue diseñado.

Validez

El diseño inicial del GPI consideró problemas de validez de contenido o aparente, concurrente y del constructo. Al analizar estos mismos problemas a la luz de los resultados del grupo comparativo, podemos sacar las siguientes conclusiones sobre la validez del instrumento: En cuanto a la validez concurrente, en otro estudio, Anderson y Lawton (2011) también encontraron una reducción considerable en los coeficientes de confiabilidad para las escalas cognitivo-conocimiento, intrapersonal-afectivo e interpersonal-interacción social al usar el GPI en una muestra distinta (aunque también compuesta por estudiantes estadounidenses). En términos de la validez del constructo, una mirada más detallada al tipo de reactivos que forman la escala interpersonal-interacción social, genera sospechas sobre los supuestos en los que se basó el diseño de dicha escala. Por ejemplo, reactivos como «con frecuencia interactúo con estudiantes de una raza o grupo étnico diferente al mío», «con frecuencia interactúo con estudiantes de un país distinto al mío», o «intencionalmente involucro en mi vida a personas de distintos contextos culturales» pareciera que se refieren

Tabla 4. Comparación de la consistencia interna entre los grupos normativos y comparativos

| Escala | Grupo Normativo ¹ | MEX-sin corregir ² | MEX-corregida ³ |
|--|------------------------------|-------------------------------|----------------------------|
| Cognitiva - Saber | 0.657 | 0.481*** | 0.484*** |
| Cognitiva - Conocimiento | 0.773 | 0.679*** | 0.679*** |
| Intrapersonal - Identidad | 0.740 | 0.726*** | 0.735*** |
| Intrapersonal - Afecto | 0.734 | 0.364*** | 0.481*** |
| Interpersonal - Responsabilidad Social | 0.732 | 0.639*** | 0.647*** |
| Interpersonal - Interacción Social | 0.700 | 0.282*** | 0.347*** |

¹ Fuente: Braskamp, Braskamp y Engberg, 2014.

² Consistencia interna utilizando los mismos reactivos que en el grupo normativo de los EE.UU., pero para el grupo comparativo en México

³ Consistencia interna re-calculada después de eliminar un reactivo en cada categoría.

*** La diferencia es estadísticamente significativa en el nivel 0.01 utilizando la prueba de Feldt para coeficientes alfa independientes.

Evaluación de competencias interculturales: ¿Se pueden medir con la misma vara?

a que la habilidad de ser inclusivo y de abrazar la diversidad son una elección del estudiante que impactaría positivamente en sus habilidades de interacción interculturales. Esto puede ser cierto en algunos contextos más diversos y menos segregados, sin embargo, puede ser muy distinto en contextos más homogéneos. Por ejemplo, los estudiantes en México suelen estar expuestos a una menor diversidad cultural a lo largo de sus estudios que jóvenes en países como Estados Unidos con una amplia diversidad. No es tan común, como en otros países, que un estudiante tenga como compañeros a una mayoría de personas de distintas nacionalidades, credos y razas. Este ejemplo es sólo ilustrativo de cómo, en algunas ocasiones, un constructo puede medir algo de manera precisa en un determinado contexto, pero no en otros. Además de que este tipo de ejemplos restan validez al constructo, también afectan la validez diferencial de un instrumento.

CONCLUSIONES

Al reconocer que medir el desarrollo de las competencias interculturales es un esfuerzo subjetivo, la tarea se vuelve aún más difícil cuando tratamos de estandarizar esas medidas a través de distintas culturas. Sin embargo, esta cuestión no debería eximir a los investigadores e instituciones de cuestionar los paradigmas que informaron el diseño de sus instrumentos de evaluación. Al diseñar o adoptar estos instrumentos, las IES deben considerar las diferencias sociales y culturales de las poblaciones normativas, además, si es necesario, las pruebas deben adaptarse al contexto específico en el que se utilizarán. Si bien es cierto que al adaptar un instrumento se pueden perder ciertas oportunidades de comparar los resultados entre países y culturas, debemos cuestionar la necesidad y el beneficio de compararse con otros internacionalmente en estos dominios específicos.

Será importante que futuras investigaciones se centren en dos áreas: 1) entender los efectos de validez diferencial en la evaluación de competencias

interculturales en los países latinoamericanos utilizando otros instrumentos; y 2) identificar aquellos reactivos específicos que puedan medir rasgos de un desarrollo intercultural en estudiantes de distintos contextos étnicos, sociales y culturales.

Este estudio en ningún momento intentó ser una descalificación al instrumento GPI, más bien, espera haber creado conciencia sobre las implicaciones que tiene usar estos instrumentos. Las IES deben ser cautas al tomar decisiones sobre sus programas basadas en inferencias de los resultados y comparaciones de este tipo de pruebas.

REFERENCIAS

- Alianza del Pacífico. (2016). *Becas*. Recuperado el 11 de junio de 2016, de <https://alianzapacifico.net/becas/>
- Altbach, P. G. (1998). The University as Center and Periphery. En P. G. Altbach (Ed.), *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development* (pp. 49-65). Hong Kong: Comparative Education Research Center, The University of Hong Kong.
- 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.
- Anderson, P. H. y Lawton, L. (2011). Intercultural development: Study abroad vs. on-campus study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, XXI, 86-108.
- Bandyopadhyay, S. y Bandyopadhyay, K. (2015). Factors Influencing Student Participation In College Study Abroad Programs. *Journal of International Education Research*, 11(2), 87-94.
- Braskamp, L. A., Braskamp, D. C. y Engberg, M. E. (2014). *Global Perspective Inventory (GPI): Its Purpose, Construction, Potential Uses, and Psychometric Characteristics*. Chicago, IL: Global Perspective Institute Inc.
- Braskamp, L., Braskamp, D. y Merrill, K. (2009). Assessing Progress in Global Learning and Development of Students with Education Abroad Experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 101-118.
- Brown, S. y Jones, E. (2007). Values, Valuing and Value in an Internationalised Higher Education Context. En E. Jones y S. Brown (Eds.), *Internationalising Higher Education* (pp. 1-6). Abingdon, OX, UK: Routledge.
- Cantwell, B., Luca, S. y Lee, J. J. (2009). Exploring the orientations of international students in Mexico: differences by region of origin. *Higher Education*, 57(3), 335-354.
- Castro, D., Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2017). Exclusion factors in latin american higher education: A preliminary analyze from university governing board perspective. *Education and Urban Society*, 49(2), 229-247.
- Chickering, A. y Braskamp, L. (2009). Developing a Global Perspective for Personal and Social Responsibility. *Peer Review*, 11, 27-30.
- Citron, J. L. (2002). U.S. Students Abroad: Host Culture Integration or Third Culture Formation? En W. Grünzweig y N. Rinehart (Eds.), *Rockin' in Red Square: Critical Approaches to International Education in the Age of Cyberculture* (pp. 41-56). Piscataway, NJ: Transaction.
- COLCIENCIAS. (2016, 8 de Febrero). *Nexo Global*. Recuperado el 9 de junio de 2016, de COLCIENCIAS (Colombian Ministry of Sciences) http://www.colciencias.gov.co/sala_prensa/nexo-global-fortalece-las-capacidades-institucionales-en-investigaci%C3%B3n
- Comp, D., Gladding, S., Rhodes, G., Stephenson, S. y Vande-Berg, M. (2007). Literature and Resources for Education Abroad Outcomes Assessment. En M. Bolen (Ed.), *A Guide to Outcomes Assessment in Education Abroad* (pp. 97-136). Carlisle, PA: The Forum on Education Abroad.
- De Wit, H. (2009). Global Citizenship and Study Abroad: A European Comparative Perspective. En R. Lewin, *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship* (pp. 212-229). New York, NY: Routledge.
- Deardorff, D. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 477-491). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Deardorff, D. y Deardorff, D. (2007). An overview of the Basic Methods of Outcomes Assessment. En M. C. Bolen, *A Guide to Outcomes Assessment in Education Abroad* (pp. 89-96). Carlisle, PA: Forum on Education Abroad.
- Deardorff, D., Pysarchik, D. T. y Yun, Z.-S. (2009). Towards Effective International Learning Assessment: Principles, Design and Implementation. En H. De Wit (Ed.), *Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education* (pp. 23-37). Amsterdam: EAIE.
- Dzulkifli, A. R. (2005). The internationalization of education: A western construct. En M. Stiasny y T. Gore (Eds.), *Going global. The landscape for policy makers and practitioners in tertiary education* (pp. 13-20). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Egron Polak, E. y Hudson, R. (2010). *Internationalization of Higher Education: Global trends, regional perspectives. IAU 3th Global Survey*. (E. Egron-Polak y H. R, Eds.) International Association of Universities.
- Egron-Polak, E. y Hudson, R. (2014). *Internationalization of Higher Education: Growing Expectations, Fundamental Values*. Paris: International Association of Universities.
- ESMU, ECORYS y CHEPS. (2012). *Estudio comparativo entre la UE y México sobre los retos creados como consecuencia de la internacionalización de la educación superior y las herramientas de transparencia desarrolladas por ambos para facilitar la movilidad y la cooperación. Reporte Final*. ESMU.
- Fantini, A. (2009). Assessing Intercultural Competence. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Feldt, L. S. (1969). A test of the hypothesis that cronbach's alpha or kuder-richardson coefficient twenty is the same for two tests. *Psychometrika*, 34(3), 363-373.

- FOBESII. (2013). *Proyecta 100,000: Towards a Region of Knowledge*. Ciudad de México: Scientific and Technological Consultative Forum. Recuperado de http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/fobesii_ing.pdf
- Gacel-Ávila, J. (1999). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Reflexiones y Lineamientos*. Guadalajara: IOHE.
- Hammer y Bennett, M. (1986). Towards ethnocentrism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. Paige (Ed.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (pp. 27-69). Ney York, NY: University Press of America.
- Heller, D. (2008). The Changing Nature of Public Support for Higher Education in the United States. En P. N. Teixeira, D. B. Johnstone, M. J. Rosa, y H. Vossensteyn (Eds.), *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* (pp. 133-158). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Horn, A. S. y Fry, G. W. (2013). Promoting global citizenship through study abroad: The influence of program destination, type, and duration on the propensity for development volunteerism. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 24(4), 1159-1179.
- Hudzik, J. y Stohl, M. (2009). Modelling Assessment of the Outcomes and Impacts of Internationalisation. En H. D. Wit (Ed.), *Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education* (pp. 9-22). Amsterdam, The Netherlands: EAIE.
- Johnstone, B. (2008). Cost-sharing and the Cost-effectiveness of Grants and Loan Subsidies to Higher Education. In P. N. Teixeira, D. B. Johnstone, M. J. Rosa y H. Vossensteyn (Eds.), *Cost-Sharing and Accessibility in Higher Education: A Fairer Deal?* (pp. 51-78). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Knight, J. (2005). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges. The 2005 IAU global survey report*. Paris: International Association of Universities.
- Kritz, M. M. (2016). Why Do Countries Differ in Their Rates of Outbound Student Mobility? *Journal of Studies in International Education*, 20(2), 99-117.
- Lee, K. H. y Tan, J. P. (1984). The International Flow of Third Level Lesser Developed Country Students to Developed Countries: Determinants and Implications. *Higher Education*, 13(6), 687-707.
- Lewin, R. (2009). The Quest for Global Citizenship through Study Abroad. En R. Lewin (Ed.), *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad* (pp. xiii-xxii). New York, NY: Routledge.
- MARCA. (2010). *Programa de Movilidad Académica Regional [Regional Academic Mobility Program]*. Recuperado el 11 de junio de 2017, de Intercambio de Estudiantes del MERCOSUR [MERCOSUR Student Exchange] <http://programamarca.siu.edu.ar/acerca.php>
- McMahon, M. (1992). Higher Education in a World Market. An Historical Look at the Global Context of International Study. *Higher Education*, 24(4), 465-482.
- Medina-Lopez-Portillo, A. (2004). Intercultural Learning Assessment: The Link between Program Duration and the Development of Intercultural Sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 179-200.
- Meyer-Lee, E. y Evans, J. (2007). Areas of Study in Outcomes Assessment. En M. C. Bolen (Ed.), *A Guide to Outcomes Assessment in Education Abroad* (pp. 61-70). Carlisle, PA: The Forum on Education Abroad.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. (2016, 10 de Junio). *Frequent Asked Questions (FAQ)*. Obtenido de Ciência sem fronteiras: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf-eng/faq>
- Muhr, T. (2016). Equity of access to higher education in the context of South-South cooperation in Latin America: a pluriscalar analysis. *Higher Education*, 72, 557-571.
- NCIHE. (1997). *Higher Education in the Learning Society: Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London, UK: HMSO.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014*. OECD Indicators. OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- OECD. (2016). *Inequality*. Recuperado en julio de 2017, de OECD Social and welfare issues: <http://www.oecd.org/social/inequality.htm>
- Ogden, A. (2007). The View from the Veranda: Understanding Today's Colonial Student. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15, 35-55.
- Otten, M. (2003). Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 12-26.
- Partners of the Americas. (2014, 17 de Enero). Recuperado el 9 de Junio de 2016, de 100k Strong in the Americas: <http://www.100kstrongamericas.org/100000-strong-explained>
- Pusch, M. (2009). The Interculturally Competent Global Leader. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 66-84). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- SEP. (2015). *Estadísticas Educativas*. Recuperado el 8 de diciembre de 2015, de Secretaría de Educación Pública: http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html
- Stearns, P. N. (2009). *Educating Global Citizens in Colleges and Universities: Challenges and Opportunities*. New York, NY: Routledge.
- Steinberg, M. (2007). The Place of Outcomes Assessment in Higher Education Today and the Implications for Education Abroad. En M. C. Bolen (Ed.), *A Guide to Outcomes Assessment in Education Abroad* (pp. 7-22). Carlisle, PA: The Forum on Education Abroad.
- Tarrant, M., Rubin, D. y Stoner, L. (2014). The Added Value of Study Abroad: Fostering a Global Citizenship. *Journal of Studies in International Education*, 18(2), 141-161.
- UNESCO. (2012). *Global Education Digest 2012: Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/ged-2012-press-release.aspx>
- Vande Berg, M. (2007). Intervening in the Learning of U.S. Students Abroad. *Journal of Studies in International Education*, 11(3), 392-399.

Teaching Practices Aimed to Assist EFL Learners to Cope with the Selection of Social and Person Deixis in Request Speech Acts

VERÓNICA PIMENTA ROSALES¹

CARLOS ALBERTO VÁZQUEZ GUERRERO²

ABSTRACT

The usage and selection of social and person deixis may seem to be a troublesome task for most Spanish speakers learning English as a Foreign Language (EFL). Some of the main interlanguage challenges that these students face derive from the linguistic and pragmatic differences between their native language and the target language, leading to pragmatic failure. On these grounds, the purpose of this study was to observe and report the results obtained after the implementation of oral conversational practices aimed to aid EFL learners in the usage and selection of social and person deixis. Results of the intervention revealed interesting assumptions supporting teaching practices that included noticing the form and contrastive analysis between learner's native and target language.

Keywords: Social and person deixis, speech acts of request, interlanguage, noticing the form, contrastive analysis.

RESUMEN

El uso y la selección de la deixis social y de la persona pueden parecer ser alguna de las tareas más difíciles para la mayoría de los hispanohablantes que aprenden el inglés como lengua extranjera. Algunos de los principales desafíos de interlenguaje que enfrentan estos estudiantes se derivan de las diferencias lingüísticas y pragmáticas entre su lengua materna y la lengua meta, lo que conlleva al fracaso pragmático. Por estos motivos, el propósito de este estudio fue observar y reportar los resultados obtenidos tras la implementación de una serie de actividades conversaciones que se consideraron de gran ayuda para los estudiantes de inglés como lengua extranjera en el uso y selección de la deixis social y persona. Los resultados de la intervención revelaron datos interesantes que apoyan prácticas de enseñanza que incluyen el reconocimiento de las formas lingüísticas

¹ Universidad de Guadalajara.

² Universidad de Guadalajara.

cas, análisis contrastivo entre la lengua materna y la lengua objeto de los estudiantes.

Palabras Clave: Deixis social y de persona, actos de habla de petición, Inter lenguaje, reconocimiento de formas lingüísticas y análisis contrastivo.

INTRODUCTION

Language is an innate ability that human beings possess in order to achieve communication transactions between their peers, especially for survival reasons, as well as for achieving a better coexistence and social understanding among them. Nonetheless, for such a communicative interaction to be successful, it is necessary for the interlocutors not only to share the same linguistic code, but also it is necessary for them to share a common interest and information in relation to the communicative context in which the conversation is carried out, and the social information related to participants' age, social status and the existing power relations held between the participants during the transaction. If such information is not considered or obtained, speakers will have a greater difficulty in achieving their communicative intentions in a successful way (Thomas, 1983). This linguistic and pragmatic dilemma may become more challenging when speakers' linguistic realizations are influenced by their native socio-cultural norms of speech behavior that may prevent them from achieving the desired communicative outcomes. A good example of this assumption can be illustrated in the use of social and person deixis in which Spanish speakers learning EFL question themselves about the manner and appropriacy in which they should address the different actors with whom the communicative exchange is carried out.

In view of the above, the present article describes the results obtained after the implementation of a series of teaching strategies intended to help EFL learners in the usage and selection of social and person deixis in situations that require a request. Results of the intervention exhibited interesting data supporting teaching practices that include no-

ticing the form and contrastive analysis between learner's native and target language.

PROBLEM STATEMENT

Some of the most common challenges that Spanish speakers learning EFL face are the use and selection between social and person deixis like names, surnames, tittles of address forms, or the possible combinations among them such as: *Carlos* (name), *Vázquez* (surname), *Mr. Vázquez* (title of address form and surname), *Mr. Carlos* (title of address form and name). In addition to the use of names and titles of address form, it is also important to consider and question about the treatment of pronouns, such as the personal pronoun form *«you»* of the second person in English, equivalence which may sometimes be conflicting in Mexican-Spanish speakers due to its equivalence in their mother tongue with the personal pronouns *«tú»* or *«usted»* as in *«¿túquieres?»* o *«¿ustedquiere?»* (Levinson, 1979). To this we can add that unlike to English, Spanish speakers use verbal forms which provide morphological information to the conjugation of a verb providing by hence information of the type of selected pronoun (Fillmore, 1975). Thus, this morphological inflection gives Spanish speakers the syntactic option to drop out or omit the pronoun, statements that are not grammatically possible to occur in an English sentence with the absence of a pronoun *«you»* as shown in: * Do need the receipt? (Do you need the receipt?). Hence, as already mentioned, the linguistic rules that govern the use of deictic expressions can vary depending on several factors pertaining not only to linguistic knowledge, but also due to certain social norms of speech behavior.

THEORETICAL FRAMEWORK

The problem presented above is supported with the review of different concepts and theoretical positions regarding the understanding of social and per-

son deixis, theories related to the principles of politeness and request speech acts. In addition, notions that support teaching practices which involve the use of contrastive analysis and noticing the form are briefly introduced as follows:

DEIXIS

As Grundy (2000) points out, the word deixis, it is a loan from the Greek meaning demonstration or reference point. The linguistic function of the deixis is to employ semantic and pragmatic signs that are used to refer to existing elements in an oral or written discourse. In oral speech, the reference point of the deixis can be carried out through body language (signs or gestures). For the recovery of the deictic meaning, it is necessary that the users of the language depend mainly on elements that are identified in a context such as person, place, space, time, as well as social aspects. In similar veins, Yule (1996) defined deictic expressions as strategies that are used by the users of a language in order to encode the relationship between people, time and places, as well as the relationship of these aspects with the interlocutors. In this context, it is expected that the selection of the social and person deixis may exhibit intercultural variability in virtue that the existing relations between speakers of different parts of the world can differ.

PERSON DEIXIS

The person's deixis is the linguistic expression that refers to role played by interlocutors in the communicative event such as the speaker, addressee, and/ or the third parties involved. For example, in a speech act that includes the pronoun *«nosotros»* in Spanish or *«we»* in English, the person deixis refers to both the speaker and the listener and possibly to the inclusion of two or more participants (Grundy, 2000). In some contexts, it is observed that the use of the person deixis is clear and direct with the use

of the pronoun of the first person *«yo»* (Spa) or *«I»* (Eng) where the intention of the interlocutor is to take responsibility for his/her speech acts and affirmations as in *«I broke the window; why?»* (Eng) or *«yo rompi la ventana, ¿por qué?»* (Spa). However, there are other cases where the interlocutor decides not to be so direct and look for other formulas with pragmatic meaning and where the referent is not very clear such as in the use of the clitic *«se»* in the following sentence in Spanish: *«se rompió la ventana»*, or the use of indefinite pronouns in English sentences such as *«Someone broke the window»* (Blum-kulka, 1987).

THE SOCIAL DEIXIS

This type of deixis shows the existing type of relationship or familiarity between the different participants in the speech event. That is, the relation of the speakers in the speech can vary depending on the relation of status or power relations, in some cases it can be a relation of symmetric or asymmetric relation, where speaker's must keep or mark a social distance (Grundy, 2000). Likewise, it is also referred to a social deixis when it considers institutions, political, governmental, or honorific positions such as the distinction for the second person (T) *«tú»* and (U) *«usted»* (Mexican Spanish) between the existing system in some Romance languages in which it tries to denote certain kind of *formality* and courtesy. However, the challenge is even greater for non-native speakers or learners of English as a foreign language, where in most cases the language choices of speakers are influenced by the rules of politeness or social conventions practiced in their mother tongue. To exemplify this type of complexity, reference is made to the Mexican context where learners refer to a professor with the title *«teacher»* (*maestro* or *maestra* in Spanish), while in an English-speaking context a Teacher cannot be called as its English translation *«teacher»* or in some of its variants *«Miss. Veronica or Mr. Carlos»*, titles that in American English are perceived as awkward expres-

sions. In most cases, such interlanguage errors are the result of the user's lack of pragmatic knowledge of the language user or the transfer of pragmatic or politeness rules existing in the mother tongue.

POLITENESS THEORY

The phenomenon of courtesy also extends to the notion of deixis or indexicality, in the sense that any linguistic expression is selected to refer to a deictic point or audience in a given passage. The politeness strategy used in the linguistic behavior of individuals is determined by the context and the relationship between the interlocutors and the degree to which a speaker imposes himself before the addressee (Grundy, 2000). By being polite, the speaker is trying to establish a relationship of respect with the listener, which is assumed by the same receiver during the interaction. In terms of Brown and Levinson (1978), the public image theory can be positive and negative. The first refers to an individual's desire to be accepted or admired by others. On the other hand, the concept of negative face is aimed at the desire not to impose on others, on self-determination and on granting the right to freedom to act. In addition, Brown and Levinson (1978) suggest that when actions threaten public image, this may imply a level of politeness that depends on three aspects: relative power, social distance, and degree of imposition. In other terms, in any social interaction dealing with others, our expressions are oriented to the positive or negative face. The decision to act in one way or another depends both on the subject's communicative intentions as well as social conventions or expectations. That is, in some cultures, acting negatively may be considered appropriate, while in others it may be considered inappropriate and discourteous. As an interesting fact of this variety, Curcó (2007) reports that Mexicans tend to be oriented towards the preservation of the positive image, both of the speaker and the addressee. Likewise, societies like the American are accommodated towards the safeguarding of the negative ima-

ge. Therefore, the speaker, in a Mexican context can make use of certain forms of person or social deixis that are considered forms of courtesy in a request act, such as: «**Don Carlos, me podría usted hacer el favor de limpiar la mesa**» (Spa). This example suggests that in Mexican-Spanish unlike English, speakers are expected to use a series of linguistic and elaborated strategies oriented to positive face, whereas in English, speakers are expected to be polite as well, but they do not need to include a series of elaborated forms for honorifics to make a distinction between the «Tú» or «Usted» terms.

SPEECH ACTS OF REQUEST

Speech acts are expressions that have the property of actions that can enunciate an order, a warning, a promise, a greeting, a request, an invitation, a compliment, and so on (Austin, 1962). In general, the theory of speech acts consists in making distinctions between expressions that evoke three types of linguistic acts. The Locutionary Act (the act of speaking or saying something), The Illocutionary Act (the act of saying something with some kind of direct or indirect force satisfying a convention or intention), and finally The Perlocutionary Act (the act of producing a certain effect on the audience or the receiver). As described in Austin (1962) terms, the illocutionary force of a speech act can be done directly or indirectly. In a direct speech act, the speaker says what he or she wants to say, and in an act of indirect speech, the meaning of the text goes beyond that of the declarative or semantic meaning of the words. It may be suggested that perhaps the speaker's communicative intention in choosing the indirect form was with the intention of being polite, preserving social harmony and perhaps providing some kind of force mitigation in some kind of social infringement, verbal or behavior caused by the interlocutor (Searle, 1975).

CONTRASTIVE ANALYSIS

Under Lados's (1957) claims, it is believed that second language learners heavily rely on their native language in the attempt to understand and produce the linguistic realizations or forms of the target language. In other words, learners tend to transfer the linguistic and cultural norms of their native language into the target language. Nonetheless, not all linguistic features have a direct correspondence between one language to another, leading to instances of negative transfers. That is why, it is suggested that a contrastive analysis should be carried out to identify linguistic characteristics that are positively transferred or are cultural-specific and might vary across languages. This assumption entails that language instructors may need to provide instances of positive input and learning materials that allow students to contrast or compare linguistic features and identify similarities between their first and second language. This comparison may also help instructors to predict some possible problems that learner's may experiment during the learning process.

NOTICING THE FORM

A learning mechanism that is considered a key element in the interaction hypothesis for language learning (Long, 1996), is the notion of noticing the form or the gap. This concept refers to selective attention on parts of a certain of speech production that diverge from the expected realizations of the target language. According to Long, noticing occurs as result of negotiation of meaning or corrective feedback during a communicative transaction. Similarly, Schmidt (1990), argued that the process of noticing the gap is essential, since, language learning cannot take place if there is no attention to the form and meaning. In this particular study, during the oral conversational transactions, learners were guided to notice the form while pragmatic or syntactic failure was indicated through interaction and

after a contrastive analysis was carried out to compare instances of social and person deixis in request speech acts and note realizations that were positively transferred and those that were not.

THE STUDY

This study consisted of implementing a series of teaching strategies aimed to help learners to cope with the challenges faced in the usage and selection of social and person deixis in request speech acts. These speech acts were selected because they are by nature expressions that represent an example of symmetry and asymmetry in matters of status and power among speakers, which is why usage and selection of social and person deixis are expected to occur in a request speech act event. Some examples of the teaching intervention practices involved oral conversational activities, which fostered the usage of contrastive analysis and noticing meaning or form. The teaching intervention lasted ten weeks with two weekly sessions of 40 minutes. Thus, this study was conducted in three phases that are briefly listed and explained below:

Phase 1 of data collection: Prior to the intervention of teaching practices, learners were asked to fill out a discourse completion test (see appendix number one). The instrument was used to compile written responses by the informants about situations such as a restaurant and a fast food restaurant, where learners were asked to evoke a situation of request. In each context, a relative value of social distance was considered. Information obtained from this stage was classified to obtain frequency selection of certain linguistic choices and hence determine situations considered a challenge for students.

Phase 2 of teaching intervention: Strategies in the usage of person and social deixis were identified to determine the series of oral conversational activities to be implemented in class. During the oral exchange practices, learners were asked to contrast situations of request in Spanish and English and at the same time were invited to understand some of the

linguistic and pragmatic features of positive and negative politeness that govern the use of deictic expressions (see appendix number two for activity sample).

Phase 3 for data collection: After the implementation of teaching strategies, learners were told to complete for second time, the discourse completion test employed in phase number one. In this second elicitation stage, questions were slightly modified in terms of sequence and order. Results obtained in this stage, were utilized to observe differences and similarities in usage and selection of deictic expressions, before and after the teaching intervention.

RESEARCH QUESTIONS

The objective of this study was to observe and compare the linguistic choices of social and person deixis in requests speech acts after the implementation of a series of teaching techniques. Under these veins, the following research questions were proposed:

1. What type of social and person deixis were employed before and after the teaching intervention?
2. What type of linguistic features were employed in the realization of request speech acts before and after the teaching intervention.

PARTICIPANTS AND CONTEXT

Participants for this study were a total of 38 undergraduate students who registered in their English courses taken as a mandatory subject in their curriculum. The students were enrolled in a low- intermediate English course program offered at a prestigious public University located in the centre of Mexico. Ages of the participants ranged from 18 to 29 years old.

METHODOLOGY

The methodology used to carry out the study was mainly descriptive and oriented towards the iden-

tification, classification and codification of certain linguistic formulas. Once the data was identified, frequency selection was tallied to obtain tendencies in the usage of social, and person deixis in request speech acts.

Data Analysis

Data of request speech acts was coded using the following system

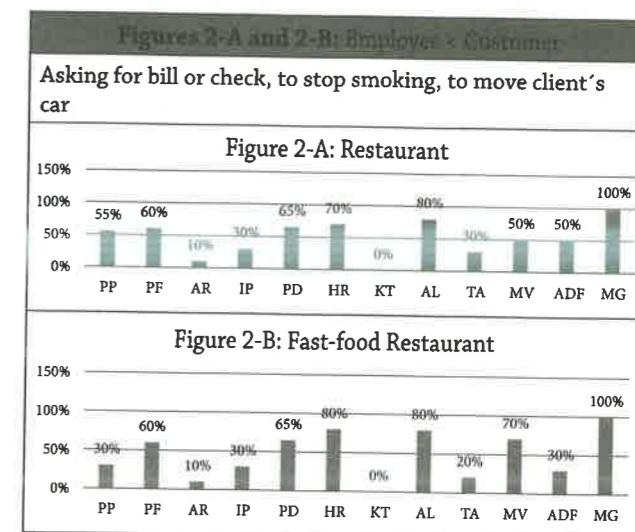
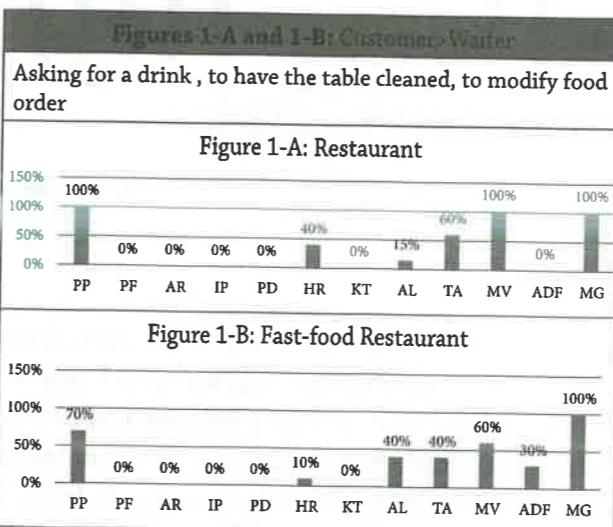
| Linguistic features | Coding | Examples (Eng) | Sample Utterances |
|---|--------|---------------------------------------|---|
| Personal pronouns | PP | I / We / you | We would like to have three beers |
| Possessive forms | PF | /my/ mine/ your/yours | Is this my soda? |
| Anaphoric relations | AR | He/she/it/ they | She wants tap water |
| Indefinite pronouns | IP | Someone | Is someone into a refreshing beverage? |
| Pronoun drop | PD | Omission of the pronoun when required | Can X bring me a drink? |
| Honorifics | HR | Sir. /Mr./ Mrs. / Ms./ | Excuse me, Sir . |
| Kindship terms | KT | Honey, Sweetie, darling | Sweetie can I get you something to drink |
| Titles of Address form | TA | Names, titles, last names, etc | Waiter /Peter , a coke please |
| Alerters | AL | Hey, Excuse me! | Excuse me , can I have a glass of wine? |
| Mitigators | MG | Please | I'll have bottle water please |
| Modal Verbs (Direct request) | MV | Can/ Could | Could/Can I have a soda? |
| Absence of deictic forms (Indirect request) | ADF | No deictic form | X A soda, please |

Results

Linguistic data obtained from the discourse completion test prior (phase 1) and after the teaching intervention (phase 3) is briefly summarized, explained and illustrated in figures 1-4 presented below:

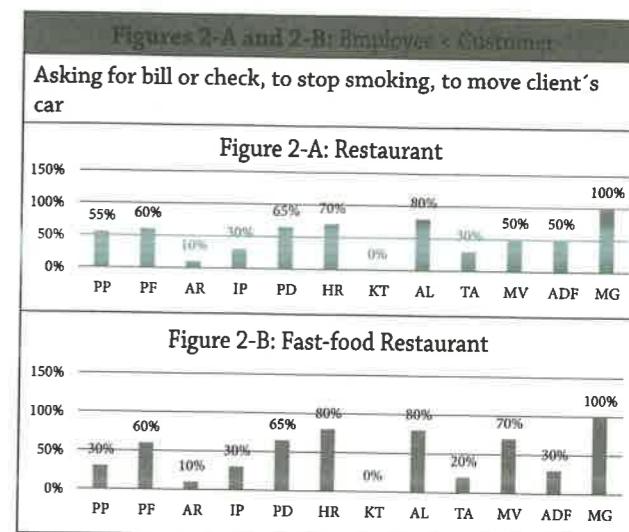
Phase 1

Results presented in figures number one and two show the percentages in frequency selection of linguistic strategies employed in three different situations and two contexts (restaurant and fast-food restaurant) provided to elicit instances of request prior to the teaching intervention.



As it can be observed in figures 1A y 1B, learners show a high frequency selection of mitigators (MG) such as «please» with a 100%, followed by the usage (70%-100%) of personal pronouns (PP) as in «I» or «You», explicit modal verbs (MV) of request «Can / could» with a (60%-100%) to refer to the client and/or older people. Also, as expected, titles of address form (TA) as in «waiter» and honorifics «Sir» (HR) were found with a 60% -40% frequency usage in the restaurant context and a 10% and 40% in the fast-food restaurant context. These results suggest that despite the asymmetric role between participants and the contextual differences provided, learners in the role of clients decided to use an excessive num-

ber of polite markers such as MG, PP, MV, TA and HR strategies in the attempt to safeguard positive image. Also, perhaps due to the nature of the conversation, and the lack of familiarity between interlocutors in the situations provided, no instances of kindship terms (KT), possessive forms (PF), anaphoric relations (AR), and indefinite pronouns (IP) were identified. A few examples of alerters (AL) with a 40%-15% of usage selection were found along with some situations of indirect request identified with the absence of the deictic forms (ADF) in the fast-food restaurant context with a frequency selection of a 30%.

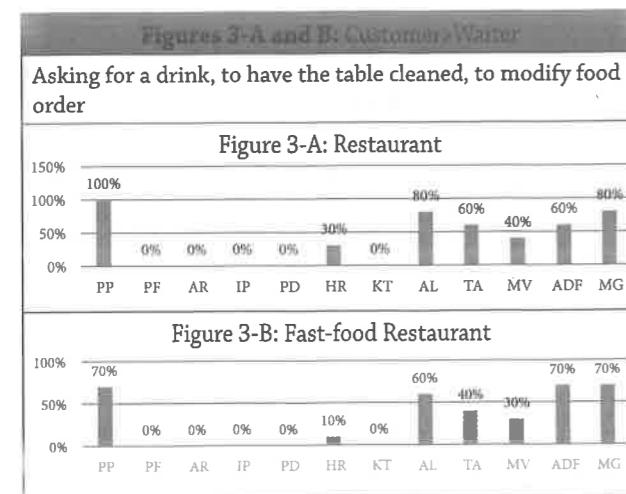


Similarly, to figures 1-A and B, results in figures 2-A and B demonstrate that learners also exhibited a stronger tendency towards the high frequency usage of mitigators (MR) with a 100% of frequency selection and Honorifics (HR) with a 80% when used in direct requests (MV) with a 50% -70% or indirect request (ADF) with a frequency of 30%-50%. However, in situations in which the request was carried out in an indirect way (ADF), the usage of indefinite pronouns (IP) with a 30% were employed to minimize the fault caused by asking the client to do stop smoking, move the car or pay for the bill. Unlike situations on figure number one, learners in both contexts exhibited a 65% instances of pronoun drop (PD) and incorrect syntactic word order as in state-

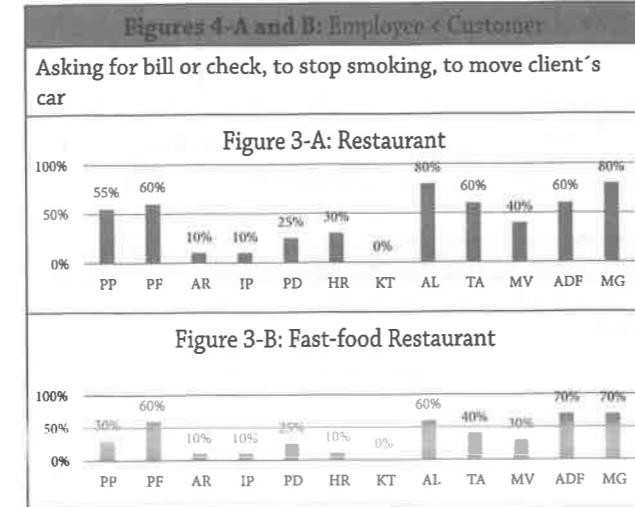
ments: *Can offer you a drink? / * I can offer you something to drink?. Also, due to the nature of the request statements 70% usage of selection of possessive forms (PF) like «your» were found along with a 10% of anaphoric relations (AR) as in «it». A small amount of titles of address (TA) were found with a 20% and 30%, and no instances of kindship terms were observed.

Phase 3

Information presented in figures three and four illustrate the results identified after the teaching intervention on having students' contrast linguistic behavior from their first and target language, and noticing the form and meaning of certain linguistic and pragmatic features such as pronoun drop, incorrect word order and the excessive usage of polite markers and direct requests as seen in figures one and two above.



in qualitative terms, it was observed that learners tried to experiment with new, alternative and risky forms, of HR and TA such as the use of names in informal contexts. In similar lines, it was observed mitigators (MG) did not dramatically decrease, perhaps due to the fact that indirect forms increased, and MG strategies were used to preserve some sort of politeness in the request.



Results in figures number 4-A and B also indicate a slight modification in students' speech performance in that learner's show a decrease of a 25% in pronoun drop statements. Also, as it can be noted in figure number three, students showed a preference for less direct forms with an increase in the absence of deictic terms (ADFs) and Modal verbs (MV). Likewise, the usage of MG is still high with a frequency selection of 70% and 80%.

CONCLUSIONS

Results in figures three and four may suggest that teaching intervention helped in creating student's awareness in the avoidance of using an excessive use of polite markers and direct request as cited by Curcó (2007). That is, learners made an effort in trying to be aware of the differences and similarities (Lado, 1957) between the usage of certain deictic forms used to denote either positive or ne-

gative politeness as indicated during the teaching intervention phase. Also, strategies of noticing the form and meaning in conversational practices and negotiation of meaning (Long, 1996) helped students to become conscious about certain linguistic rules from their first language that are not positively transferred from one language to another when dealing with request speech acts. In general terms, these results lead to support the assumption provided by the literature in interlanguage pragmatics

that certain linguistic features from students' first target may differ from the target language from a linguistic and social perspective.

Appendix No.1: Discourse Completion Test

Learners were asked to elaborate petition statements considering the role and context granted in each situation.

| Customer>Waiter | | Customer | | Samples of learner's realizations | |
|-----------------|-----------|--|---|---|---|
| | | | | | |
| Item | Your Role | Situation 1 | Samples of learner's realizations | Situation 2 | Samples of learner's realizations |
| 1 | Customer | You address a younger male waiter | Can you bring me a coke? | You address a younger male employee | A coke please |
| 2 | | You address an older male waiter | Waiter / Sir / could you be so kind to bring me a coke? | You address an older male employee | Can I have a coke |
| 3 | | You address a younger female waiter | Waitress / Miss. / can you bring me a soda? | You address a younger female employee | A soda, please |
| 4 | | You address an older female waiter | Ma'am can you bring me a Coke? / Excuse me, can I order you a Coke? | You address an older female employee | Can I have a soda? |
| | | In a Restaurant. Your table is dirty. You ask to have the table cleaned. | What would you say? | In a fast food restaurant: Your table is dirty. You ask the employee to have the table cleaned. | What would you say? |
| 5 | Customer | You address a younger male waiter | Could you clean the table? please | You address a younger male employee | Can someone clean the table? |
| 6 | | You address an older male waiter | Excuse me Sir, could you please clean my table? | You address an older male employee | I am sorry! but can someone clean my table? Please. |
| 7 | | You address a younger female waiter | Excuse me, Mrs. Could you please send someone to clean the table? | You address a younger female employee | Hesitations |
| 8 | | You address an older female waiter | Can I have my table cleaned? | You address an older female employee | Can you send someone to clean my table? |

| | | | | | |
|----|-----------------|---|--|---|--|
| | | In a Restaurant: There has been a mistake in your food order. You ask the waiter to correct the order. | What would you say? | In a fast food restaurant: There has been a mistake in your food order. You ask the employee to correct the order. | What would you say? |
| 9 | Customer | You address a younger male waiter | This is not my order, sorry! Can I have my order correct? | You address a younger male employee | This is not mine |
| 10 | | You address an older male waiter | I am really sorry Sir, but this is not my order. Can you check? | You address an older male employee | I think this is a mistake Sir. This is not my order. |
| 11 | | You address a younger female waiter | Can you please verify my order? It is incomplete | You address a younger female employee | This is not what I ordered. Can you fix it? |
| 12 | | You address an older female waiter | I am afraid there has been a mistake, this is not my order. Can I have it changed? | You address an older female employee | Excuse me Lady, this is not my order. |

| Employee & Customer | |
|---|--|
| Asking for bill or check Ask to stop smoking Ask to move client's car | (Y) Younger (O) Older (M) Male (F) Female |

| Waiter/ Employee | | | | | |
|-------------------------|-------------------------|---|--|---|--|
| | | Situation 1 | Samples of learner's realizations | Situation 2 | Samples of learner's realizations |
| Item | Your Role | In a Restaurant: You ask the client to pay for the bill | What would you say? | In a fast food restaurant: You ask the client to pay for the bill | What would you say? |
| 1 | Waiter/ Employee | You address a younger male waiter | Can I get you the check? | You address a younger male employee | Your total is \$... |
| 2 | | You address an older male waiter | Is there anything else, you would like to order Sir? | You address an older male employee | Sir, it will be \$... |
| 3 | | You address a younger female waiter | Can I offer a dessert? | You address a younger female employee | It is \$... |
| 4 | | You address an older female waiter | Excuse me Ma'am, can I get you something else? | You address an older female employee | The total amount is \$... |
| | | In a Restaurant: Smoking it is not allowed at the restaurant. You ask the client to change or modify his /her food order | What would you say? | In a fast food restaurant: Smoking it is not allowed at the fast food restaurant. You ask the client to change or modify his /her food order | What would you say? |

| | | | | | |
|----|-------------------------|---|---|---|--|
| 5 | Waiter/ Employee | You address a younger male waiter | Please put up your cigarette, smoking is banned | You address a younger male employee | Please don't smoke |
| 6 | | You address an older male waiter | Excuse me Sir, but you can smoke here. | You address an older male employee | I am sorry Mrs, but smoking it is not allowed |
| 7 | | You address a younger female waiter | Please don't smoke in here girl | You address a younger female employee | Smoking is banned |
| 8 | | You address an older female waiter | I am sorry lady, but smoking is not allowed | You address an older female employee | This is a non-smoking area |
| | | In a Restaurant: You parked your car in non-permitted area. The waiter asks the client to move his / her car | What would you say? | In a fast food restaurant: You parked your car in non-permitted area. The waiter asks the client to move his / her car | What would you say? |
| 9 | Waiter/ Employee | You address a younger male waiter | I am sorry, but you will have to move your car. It is parked in a prohibited area | You address a younger male employee | Do you think you could move your car? |
| 10 | | You address an older male waiter | Could you please park your car in a different spot, Sir? | You address an older male employee | Excuse me Sir. Could you possible move your car? It is parked in a prohibited area |
| 11 | | You address a younger female waiter | I am sorry, but you will have to move your car. It is parked in a prohibited area | You address a younger female employee | Excuse me girl, but your car is parked in a non-permitted area |
| 12 | | You address an older female waiter | Excuse me Mrs. Would you be so kind in moving your car? | You address an older female employee | I am sorry, Ma'am can you move your car? |

Appendix No.2: Conversational Activity Sample

Learners were given a situation and were prompt to develop and practice oral conversation exchange practices in which the need of requests and deictic expressions were evoke.

| Ordering in a restaurant (extract of conversational sample) | | |
|--|---|--|
| Waiter: Good evening Sir! Would you like to hear the specials for today? | Customer: Yes, please. | |
| Waiter: We have corn and pea soup, steak, chicken breast, rice and salad. | | |
| «Are you ready to order?» | Customer: Yes, I'm ready to order. I'd like to have the steak please.» | |

| Extract | English | Spanish |
|---------|--|---|
| 1 | Carlos , could you get me a coke? | Carlos , ¿me podrías traer una coca? |
| 2 | A coke please | Una coca por favor |
| 3 | Honey , get me a coke | Cariño , tráeme una coca |

REFERENCES

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Blum-Kulka, S. (1987). Indirectness and politeness in requests: Same or different? *Journal of Pragmatics*, 11, 145-160.
- Brown, P. y Levinson, S. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. En E. Goody (Ed), *Questions and politeness: Strategies in social interaction* (pp. 56-311). Cambridge: Cambridge University Press.
- Curcó, C. (2007). Positive face, group face and affiliation: An overview of politeness studies on Mexican Spanish. En M. Plasencia y C. García (Eds.), *Research on politeness in the Spanish-speaking world*. Londres: Laurence Earlbaum.
- Fillmore, C. J. (1975). Santa Cruz Lectures on Deixis, 1971. Bloomington: Indiana University Linguistic Club.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole y J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (Vol. 3, pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Grundy, P. (2000). *Deixis: The relation of reference to the point of origin of the utterance*. Doing Pragmatics. Oxford University Press. New York, NY.
- Lado, R. (1957). *Linguistic across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Levinson, S. C. (1979). Pragmatics and social deixis. En C. Chiarello (Eds.). *Proceedings of the fifth annual meeting of the Berkeley Linguistic society*. Berkeley, CA: Berkeley Linguistic Society.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Searle, J. (1975). Indirect speech acts. En Marmadou, S. *Pragmatic Meaning and Cognition* (pp. 180-189). John Benjamin Publishing Company.
- Schmidt, R. (1980). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

La planeación de la internacionalización: el caso de la UNACH¹

The planning of internationalization: the case of UNACH

CARLOS ANTONIO TREJO SIRVENT²

LUIS IVÁN CAMACHO MORALES³

RESUMEN

Este artículo contiene una descripción acerca del proceso de elaboración del Programa Institucional de Internacionalización 2030 de la Universidad Autónoma de Chiapas a través del uso de la Metodología del Marco Lógico (MML). Para la elaboración del diagnóstico y el diseño de la política universitaria, se hizo uso del concepto de internacionalización comprehensiva propuesto por Knight (2003) y actualizado por De Wit (2015), que consiste en integrar la dimensión internacional a todas las funciones universitarias. Se definieron indicadores para los niveles de objetivos, estrategias y líneas de acción para las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión y para la función adjetiva de gestión universitaria. Este programa puede servir de referente para la formulación de planes y programas de internacionalización en las universidades e instituciones de educación superior que deseen avanzar rápidamente en el tema.

Palabras clave: internacionalización, educación superior, movilidad, colaboración académica, Metodología del Marco Lógico (MML), Matriz de Indicadores de Resultados (MIR).

ABSTRACT

This article contains a description about the process of elaboration of the Institutional Program of Internationalization 2030 of the Autonomous University of Chiapas through the use of the Logical Framework Approach (LFA). The concept of comprehensive internationalization proposed by Knight (2003) and up-

¹ Documento basado en el «Programa Institucional de Internacionalización 2030 de la Universidad Autónoma de Chiapas», a cargo de los autores.

² Universidad Autónoma de Chiapas; coordinador de Proyectos de Colaboración. E-mail: trejo_sirvent@hotmail.com

³ Universidad Autónoma de Chiapas; secretario auxiliar de Relaciones Interinstitucionales. E-mail: camachinn@hotmail.com

dated by De Wit in (2015), which integrates the international dimension into all university functions, was used to elaborate the diagnosis and design of university policy. Indicators were defined for the levels of objectives, strategies and lines of action for the substantive functions of training, research and extension and for the adjective function of university management. This program can serve as a reference for the formulation of plans and programs of internationalization in universities and institutions of higher education that wish to advance rapidly on the subject.

Keywords: internationalization, higher education, mobility, academic collaboration, Logical Framework Approach (LFA), Logical Framework Matrix (LFM).

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta una descripción del proceso de formulación y del contenido del Programa Institucional de Internacionalización 2030 de la Universidad Autónoma de Chiapas. Para contar con una comprensión del concepto de internacionalización de la educación superior, se consideró como diseño de políticas institucionales el propuesto por Jane Knight (2003):

Internacionalización en el nivel nacional, sectorial e institucional se define como el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones o la prestación de servicios de educación (post-secundaria).

También el propuesto por Hans De Wit en abril de 2015, que le añade un fin y un propósito a este proceso:

El proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, las funciones y la prestación de la educación post-secundaria, con el fin de mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el per-

sonal, y para hacer una contribución significativa a la sociedad.

Para la elaboración del Programa Institucional de Internacionalización de la UNACH, se consideró el enfoque de proceso que consiste en incorporar la dimensión internacional a todas las funciones universitarias.

METODOLOGÍA

El Proceso de formulación del Programa Institucional de Internacionalización 2030 de la UNACH se llevó a cabo en las siguientes cuatro fases:

1. Diagnóstico. Responde a la pregunta: ¿dónde estamos? Para ello se realizó un análisis de la situación actual, de manera externa para conocer el desarrollo de la internacionalización de la educación superior en las universidades, instituciones y organizaciones de educación superior localizadas en los entornos o medio ambiente local, nacional y mundial. El análisis interno se realizó en cada uno de los subsistemas funcionales universitarios.

2. Alineación a los objetivos globales, nacionales y locales. En esta etapa se respondió a la pregunta: ¿a dónde debemos ir? Con este propósito se identificaron las declaraciones de organizaciones internacionales, regionales y nacionales en relación con el tema de internacionalización de la educación superior, así como las políticas públicas establecidas en los planes y programas gubernamentales de los órdenes federal y estatal.

3. Política universitaria de internacionalización. En esta fase se respondió a la pregunta: ¿a dónde debemos, queremos y podemos? La política se expresó a través de objetivos, estrategias y líneas de acción, estableciendo indicadores de desempeño objetivamente verificables para cada uno de estos niveles.

4. Implementación, seguimiento y evaluación. En esta fase del Programa se dio respuesta a la

pregunta: ¿cómo podemos lograrlo? Para ello, el documento incluyó una serie de recomendaciones para cada una de estas etapas.

También se utilizó la Metodología del Marco Lógico que propone la siguiente secuencia de pasos: 1) Análisis de Involucrados; 2) Análisis de problemas; 3) Análisis de objetivos; 4) Análisis de alternativas y 5) Elaboración de la Matriz de Indicadores de Resultados (MIR). Los primeros dos pasos sirvieron para elaborar el diagnóstico de la situación actual, mientras que los pasos tres y cuatro ayudaron a definir la situación futura. El quinto y último paso sintetizó el proceso de planeación con la elaboración del resumen ejecutivo a través de la MIR.

1. DIAGNÓSTICO

Para realizar el diagnóstico, se utilizó un enfoque de sistemas, considerando a la Institución como el sistema bajo estudio. Para el análisis externo o del

medio ambiente se consideraron los elementos de los entornos local, nacional y mundial, mientras que para el análisis interno, se dividió en cuatro los subsistemas funcionales: gestión, formación, investigación y extensión.

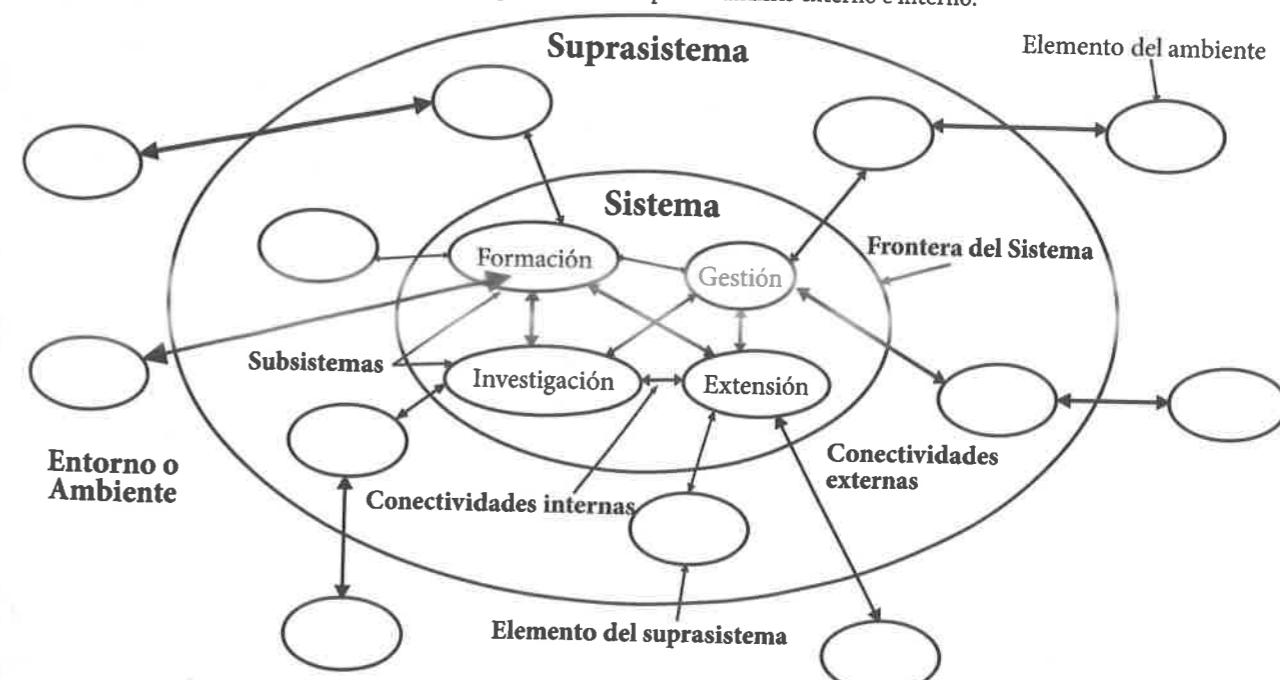
1.1 Análisis externo

Para el análisis externo o análisis del entorno, se identificaron y evaluaron los acontecimientos, cambios y tendencias que suceden en el entorno de la Universidad y que están más allá de su control. Se examinaron los entornos mundial, nacional y local de la internacionalización de la educación superior.

1.1.1 Contexto mundial

Con el fin de analizar el entorno mundial de la internacionalización de la educación superior, se conside-

Figura 1. Enfoque de sistemas para el análisis externo e interno.



Fuente: elaboración propia.

raron las declaraciones emitidas por organizaciones internacionales de educación como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los Ministros de Educación Superior Europea (1999) y los informes *Trends* de la Asociación Europea de Universidades (EUA por sus siglas en inglés), con el propósito de identificar las directrices establecidas por estas organizaciones en relación con la internacionalización de la educación superior.

En la región americana se revisaron las Declaraciones de los Ministros de Educación de los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA), de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y otras organizaciones regionales de instituciones de educación superior como la Unión de Universidad de América Latina y el Caribe (UDUAL), la Organización Universitaria Interamericana (OUI) y el Consorcio para la Colaboración en la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC por sus siglas en inglés).

También se realizó una revisión de los criterios que utilizan los rankings universitarios internacionales más importantes, como son: el Times Higher Education World University Rankings (THE), el Academic Ranking of World Universities (ARWU) y el QS World University Rankings (QS), que tienen como propósito dar a conocer públicamente la calidad relativa de las instituciones de educación superior y reconocer a las universidades como las organizaciones multifacéticas que son para proporcionar una comparación global de su éxito en el logro de la misión nocial de permanecer o llegar a ser de clase mundial. Aunque muchos teóricos de la internacionalización se oponen a sobredimensionar la importancia de los rankings universitarios, lo cierto es que estos llegaron para quedarse y que una buena posición nadie la desprecia.

Respecto a las cifras de movilidad internacional de estudiantes se consideraron las estadísticas de movilidad internacional de la OCDE. Para ello, se utilizó la definición del Instituto de Estadística de la UNESCO y Eurostat de estudiantes internacionales para aquellos que no son residentes en el país de es-

tudio o para los que recibieron su educación previa en otro país, es decir, que han cruzado las fronteras de su país expresamente con la intención de estudiar en otro.

Para la evaluación y acreditación de la calidad de los programas educativos bajo estándares internacionales se reconoció que no existe una organización internacional que tenga este carácter universalmente aceptado. Sin embargo, la membresía a organizaciones internacionales de educación superior es considerada en cierta forma una acreditación internacional, aunque se puede pertenecer a muchas de ellas cubriendo una cuota, sin cumplir con ningún otro requisito en cuanto al nivel de los indicadores de calidad. También el posicionamiento en los rankings internacionales es tomado por muchas universidades como una acreditación a la calidad de la institución, en función de que esta cumpla con los estándares y criterios de evaluación establecidos por la entidad que realiza la medición.

1.1.2 Contexto nacional

Para conocer las políticas públicas del gobierno federal en el tema de la internacionalización de las universidades mexicanas, se revisaron el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación y el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación, entre otros. Esto sirvió para alinear objetivos y metas del programa institucional a los objetivos nacionales y sectoriales con el fin de aprovechar las oportunidades que puedan generarse a través de apoyos y subsidios que otorgan las dependencias y entidades federales.

Para conocer el posicionamiento de las asociaciones mexicanas de universidades sobre la internacionalización de la educación superior, se revisaron diversos documentos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para proponer políticas públicas al inicio de los periodos sexenales de las tres últimas administraciones del gobierno federal. También se consideraron los estatutos y programas de interna-

cionalización del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex, 2012) y de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) que pretenden coadyuvar al fortalecimiento de la calidad académica de las instituciones mexicanas de educación superior por medio de la internacionalización y la cooperación internacional.

También se revisaron los indicadores para medir el grado de incorporación de la dimensión internacional en las instituciones de educación superior que los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), a través de su Comité de Gestión, aplican a los procesos de autoevaluación y evaluación diagnóstica.

Se consideraron los aspectos descritos en diversos artículos sobre la internacionalización de las instituciones de educación superior mexicanas con el fin de identificar políticas, normas, planes, programas, estructuras organizacionales, recursos y funcionamiento para la internacionalización, como los resultados de una encuesta aplicada a instituciones del CUMex elaborada por Villers y Trejo (2015).

En relación con el posicionamiento en diversos rankings de las universidades mexicanas, se revisaron el Ranking QS latinoamericano, el ranking de la revista AméricaEconomía y el ranking web de universidades para México, mejor conocido como *Webometrics*. Estos rankings han incorporado indicadores de internacionalización para la evaluación de las universidades, por lo cual varias instituciones de educación superior mexicanas están desarrollando estrategias para mejorar su posicionamiento.

Se reconoció que la movilidad internacional de estudiantes en México y en América Latina es la principal vertiente de la internacionalización investigada por internacionalistas de la educación superior, sobre todo con relación al flujo saliente, de mayor importancia y más conocido que el entrante (Didou y Escobar, 2014), y que, particularmente en México, existe una necesidad de contar con datos estadísticos de indicadores normalizados y definiciones establecidas para la movilidad y el intercambio académico de estudiantes, como la encuesta *Patlani*. Sin embargo, la OCDE (2015) sigue siendo la

mejor fuente de información sobre la movilidad estudiantil a nivel mundial.

1.1.3 Contexto local

De igual manera, a la revisión de las políticas públicas federales se examinaron los documentos del gobierno local como el Plan Estatal de Desarrollo y los Programas Sectorial de Educación y Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación, que permitió identificar las políticas públicas en el tema de internacionalización. También se identificaron a las universidades locales más relevantes para conocer sus programas de internacionalización y los objetivos, estrategias y líneas de acción desarrolladas.

1.2 Análisis interno

Para analizar la situación del grado de incorporación de la dimensión internacional en la Universidad, se consideraron los cuatro subsistemas funcionales de gestión, formación, investigación y extensión, es decir, la internacionalización debe ser transversal a todas las funciones universitarias.

1.2.1 Internacionalización de la gestión

La gestión universitaria es una función adjetiva que tiene como objetivo la regulación y el control del sistema institucional y es ejecutada por las Dependencias de la Administración Central (DAC). Incluye los procesos de planeación, organización, presupuestación, seguimiento, control y evaluación, los subsistemas de apoyo administrativo y jurídico y los sistemas de información y de comunicación. Para el diagnóstico de su internacionalización, se analizaron las políticas institucionales, el marco normativo, las oficinas de internacionalización, el financiamiento para la internacionalización, los convenios suscritos con instituciones extranjeras, las membresías a organizaciones de educación superior interna-

cionales y el perfil internacional de los funcionarios universitarios.

Para identificar las políticas institucionales sobre internacionalización, se revisaron los planes de desarrollo institucional, los proyectos académicos, la declaración de principios y otros documentos normativos. Asimismo, se reconoció la importancia de la internacionalización en diversos períodos rectoriales. Las políticas de internacionalización deben traducirse a reglamentos y lineamientos para incorporar esta dimensión a las funciones universitarias, por lo que se analizó si la estructura organizacional y funcional, así como los principales procesos, como la movilidad de académicos y estudiantes, están explícitos en la normatividad institucional.

En relación con la organización de la internacionalización, se examinaron las estructuras, funciones y recursos de la dependencia responsable de impulsar y coordinar los procesos de internacionalización, análisis que también incluyó la formación y habilidades profesionales del personal de esta dependencia.

Para identificar las fuentes de los recursos necesarios para el financiamiento sostenible de las acciones de internacionalización, se cuantificó gran parte de los recursos provienen de los programas federales de subsidio extraordinario y de donaciones privadas como las que otorga el Banco Santander.

Se realizó una revisión de las políticas y estrategias institucionales para fortalecer las relaciones interinstitucionales internacionales a través de convenios de cooperación y colaboración académica (reconocimiento de créditos, posgrados conjuntos, movilidad académica, apoyos mutuos, cuotas diferenciadas, formación de redes, entre otros), con instituciones de educación superior extranjeras, lo que proporcionó información relevante sobre los vínculos internacionales de la institución.

Se reconoció como una fortaleza de la gestión institucional: la membresía a organizaciones, consorcios y redes internacionales de universidades e instituciones de educación superior como la Asociación Internacional de Universidades (IAU), la Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA), la Organización Universitaria Interamericana (OUI), el Consor-

cio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC) y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). En el escenario nacional, se determinó que la pertenencia a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), al Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex) y a la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), proporciona importantes oportunidades en materia de internacionalización.

Se identificó el posicionamiento de la Universidad en los rankings universitarios como el QS para América Latina, el de la revista AméricaEconomía y el *Webometrics Ranking of World Universities* con el objeto de conocer el posicionamiento de la Universidad en estas clasificaciones internacionales y de diseñar estrategias como la promoción de la imagen institucional a través de páginas de Internet bilingüe o trilingüe.

También se interpretaron los criterios diseñados por los CIEES (2014) en torno a la internacionalización de la gestión universitaria, que incluyen la movilidad internacional del personal administrativo y directivo; su participación en encuentros internacionales de rectores y en congresos, seminarios, cursos y posgrados en el exterior; visitas a instituciones de educación superior extranjeras; prácticas o estancias de administrativos en el exterior; programas de actualización; visitas de directivos extranjeros a la institución; funcionarios extranjeros trabajando o desarrollando proyectos en la institución; extranjeros en funciones administrativas de la universidad; programas de dominio de una segunda lengua para directivos y administrativos y la participación de todas las dependencias de la administración central como las secretarías general, académica, administrativa y de relaciones interinstitucionales; las direcciones generales de planeación, extensión e investigación y posgrado y las coordinaciones generales de finanzas, de la universidad virtual y de innovación en estrategias y acciones de internacionalización.

Se identificó la necesidad de un sistema de información con indicadores de internacionalización en los niveles de objetivos, estrategias y líneas de ac-

ción sobre la internacionalización que permita realizar estudios para apoyar la mejora de los programas universitarios mediante actividades de internacionalización en las dependencias universitarias, por lo que es importante iniciar el registro de información relativa a este campo de actividad universitaria para abonar a un Sistema Nacional de Indicadores y Estándares que permitan medir y comparar el grado de internacionalización de las instituciones de educación superior.

1.2.2 Internacionalización de la formación

La formación profesional de los estudiantes es sin duda la principal función sustantiva de las instituciones de educación superior. Para el diagnóstico de su internacionalización, se incluyeron los siguientes aspectos: la internacionalización del currículo; la transferencia de créditos académicos; la homologación de programas educativos; la oferta de programas académicos de grado conjunto y doble con socios extranjeros; oferta de programas educativos enseñados en idiomas extranjeros; la oferta de programas educativos a distancia para estudiantes extranjeros; la acreditación de programas educativos con base en estándares internacionales; el perfil internacional de los docentes; la movilidad e intercambio del personal universitario y de estudiantes de licenciatura y posgrado; las prácticas profesionales en empresas o instituciones extranjeras; la enseñanza de lenguas extranjeras y la internacionalización del campus (en casa), entre otros aspectos.

Para revisar si la Universidad cuenta con planes y programas de estudio que incorporan las competencias internacionales (internacionalización del currículo), se determinó la oferta de carreras con enfoque internacional, asignaturas de carácter o contenido internacional, cátedras internacionales, bibliografía internacional, utilización de casos internacionales, profesores extranjeros de planta y visitantes y documentales extranjeros y en otros idiomas.

Cada vez es más importante contar con un sistema de créditos académicos con equivalencia inter-

nacional que facilite la movilidad y el intercambio académico de estudiantes. Para ello, se reconocieron las políticas de transferencia de créditos para que los estudiantes puedan obtener créditos de estudios realizados en el extranjero a través de programas aprobados.

Se determinó la existencia de oferta de programas educativos de grado conjunto y doble con socios extranjeros, como un importante indicador sobre el grado de internacionalización de la formación profesional de la Universidad. También se reconoció la inexistencia de una oferta de programas educativos completos y de cursos disciplinarios de licenciatura y posgrado en idiomas extranjeros.

Se realizó una revisión de la admisión de estudiantes extranjeros a los programas educativos en la modalidad a distancia y se identificó que uno de los principales impedimentos para la captación de estudiantes internacionales en esta modalidad es la falta de flexibilidad de la normatividad en los requisitos de ingreso, tanto para los programas de formación profesional, como para los de educación continua. Concurrentemente se reconoció que el uso de las TIC en los procesos de enseñanza ha permitido a los programas en la modalidad escolarizada contar con acceso a bibliotecas virtuales y afiliación a bibliotecas internacionales en la modalidad a distancia, bases de datos internacionales, revistas internacionales, libros en otros idiomas, sistema de catalogación internacional, préstamos internacionales de libros y teleconferencias académicas en ambientes virtuales, así como contar con la infraestructura tecnológica adecuada y suficiente para la enseñanza virtual y su uso en la educación a distancia.

Se describieron los programas para la enseñanza de lenguas extranjeras tales como: cursos de idiomas, asignaturas impartidas en otros idiomas, dominio del inglés de la planta docente, requisito de inglés obligatorio para los egresados o inglés curricular, ya que el dominio de diversos idiomas es una competencia básica de internacionalización que brinda a los egresados mayores oportunidades para realizar estancias académicas, prácticas profesionales y estudios formales de posgrado en instituciones

de educación superior extranjeras o para incorporarse a los mercados laborales internacionales.

Otro elemento que se identificó fue la inexistencia de una oferta de programas educativos específicamente diseñados para estudiantes internacionales, como cursos de español, historia de México y otros temas.

En relación con la acreditación internacional de programas educativos de licenciatura, se determinó que las licenciaturas en turismo cuentan con la acreditación internacional de la Fundación Themis y la Organización Mundial de Turismo (UNWTO, por sus siglas en inglés), dependiente de la Organización de las Naciones Unidas.

Se reconoció que no se cuenta con una definición del perfil internacional del docente que considere la experiencia en la impartición de cursos en una institución de educación superior extranjera, la participación en programas de formación en una segunda lengua; la formación en el nivel de posgrado en instituciones de educación superior extranjeras, las competencias para desarrollar procesos de internacionalización de cursos y de asignación de créditos internacionales; educación continua internacional y dominio del inglés.

Se identificó que la movilidad internacional del profesorado se da a través de las propias escuelas y facultades con apoyos de diversas fuentes de financiamiento y que incluye la participación en congresos, seminarios, cursos u otros eventos internacionales; estancias académicas en años sabáticos en universidades extranjeras y demás actividades internacionales, entre otros aspectos. También se reconoció que la participación de profesores-investigadores visitantes extranjeros es una actividad poco desarrollada por las escuelas y facultades y que no existe una política para contratación de profesores extranjeros con fines de integrar un programa de internacionalización en casa.

Se determinaron los tipos de movilidad e intercambio académico internacional de alumnos y estudiantes, como las estancias académicas semestrales con reconocimiento de créditos; estancias cortas lingüísticas; pasantías o prácticas profesionales; de-

sarrollo de tesis en instituciones de educación superior extranjeras; viajes de estudios y misiones académicas, realización de prácticas profesionales en empresas o instituciones extranjeras o mexicanas en el extranjero, así como la de movilidad e intercambio académico virtual de estudiantes inscritos en los programas educativos en la modalidad a distancia. También se analizó el esfuerzo que la institución ha realizado en materia de incentivos y becas para la movilidad e intercambio académico internacional de estudiantes, a través del apoyo financiero de diversos programas del gobierno federal, donaciones de organizaciones privadas, recursos de los padres de familia y recursos propios de la Universidad.

Se consideraron como estudiantes internacionales aquellos alumnos extranjeros matriculados en programas educativos de pregrado y posgrado en la institución y se identificó la existencia de alumnos extranjeros que están cursando programas educativos completos, aunque se desconoce si son residentes en el país.

Se revisaron las acciones realizadas por el programa de internacionalización en casa, como profesores visitantes, proyectos con empresas del sector privado, proyectos interculturales, conferencias y seminarios internacionales, la internacionalización del currículum, dobles titulaciones, prácticas profesionales internacionales, muestras gastronómicas internacionales, documentales de otros países, referencias y clases en otro idioma e inglés para el personal académico, entre otros aspectos.

1.2.3 Internacionalización de la investigación

Para el diagnóstico de la internacionalización de la investigación, se incluyeron las siguientes aspectos: movilidad internacional de investigadores; fortalecimiento de la colaboración y cooperación internacional para la investigación; desarrollo de proyectos internacionales y proyectos conjuntos con universidades extranjeras; construcción de capacidades académicas; obtención de financiamiento internacional

para proyectos de investigación; desarrollo de redes de colaboración académica y difusión y divulgación internacional del conocimiento.

Se determinó que para los programas educativos de posgrado no existe una instancia internacional para la evaluación y acreditación de la calidad. Sin embargo, en México, el Conacyt otorga el máximo nivel de competencia internacional a aquellos programas incorporados al Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), que han alcanzado ciertos estándares de internacionalización. La Universidad no cuenta con ningún programa de competencia internacional. Los programas de posgrado que se imparten en colaboración con universidades extranjeras tienen el reconocimiento internacional de la contraparte, por lo que los posgrados dobles o conjuntos constituyen un indicador de internacionalización de los programas educativos de la Universidad.

Disponer de información sobre la movilidad internacional de los investigadores resultó una tarea difícil, en virtud de las múltiples fuentes de financiamiento que utilizan los investigadores. En la Universidad, muchos académicos han realizado estudios de posgrado en instituciones de educación extranjeras, pero las estadísticas oficiales de profesores de tiempo completo con maestría y doctorado no identifican el país de la institución que otorga el grado. Por lo anterior, se revisó el perfil internacional de los investigadores de la Universidad y los indicadores de movilidad internacional a través de estancias sabáticas o posdoctorales y estancias de investigación en IES del extranjero; afiliación a redes/asociaciones académicas internacionales; participación en proyectos de investigación conjuntos con pares extranjeros; participación con ponencia escrita en congresos o eventos académicos en el extranjero, entre otros. También se revisó la proporción de investigadores con grado de doctor obtenido en el extranjero y la proporción de investigadores que han recibido premios y distinciones internacionales.

Los países más desarrollados científicamente basan su producción científica en la colaboración y coo-

peración con socios de investigación internacionales, ya que fortalecen los vínculos con instituciones extranjeras y construyen capacidades de cooperación y colaboración académica, además de proporcionar ventajas como el acceso a conocimientos complementarios, identificación de otras perspectivas, obtención de fondos adicionales, compartición de los altos costos de la investigación, intercambio de recursos o infraestructura y recopilación de información de otros países para hacer frente a los problemas mundiales. Es por ello que se analizaron los proyectos de investigación que han sido ejecutados conjuntamente con investigadores de IES extranjeras.

Se cuantificaron que son pocos los proyectos de investigación que contaron con financiamiento internacional y que los recursos asignados a proyectos de investigación provienen de diversas fuentes, como el presupuesto asignado a las dependencias universitarias a través del subsidio ordinario, el subsidio extraordinario otorgado mediante convocatorias de dependencias y entidades federales y locales, y donativos de organizaciones del sector privado.

Se realizó una revisión del aprovechamiento de los programas de la SEP y el Conacyt para apoyar la creación de redes de investigación a través de los cuerpos académicos. Otro aspecto que se analizó, ya que es considerado por los rankings internacionales de universidades y las organizaciones de evaluación y acreditación de la calidad sobre el grado de internacionalización de las IES, son las patentes internacionales solicitadas en oficinas nacionales e internacionales en las que aparecen investigadores de la institución y patentes con licencias de explotación por instituciones y empresas de otros países evidencian la internacionalización de la investigación en una institución de educación superior, por lo que la Universidad deberá incrementar este indicador.

Se analizó la publicación científica internacional a través del número de citas de artículos científicos y del número de patentes internacionales solicitadas en oficinas nacionales e internacionales en las que aparecen investigadores de la Universidad. También se consideró en el análisis la presentación de

resultados de investigación mediante la publicación de artículos en revistas indexadas; la existencia de programas de incentivos y reconocimientos a la producción intelectual; la divulgación de tesis de licenciatura y posgrado; la existencia de bases de datos sobre investigaciones, redes de investigación y sobre organizaciones extranjeras que financian proyectos de investigación.

Se requirió identificar las competencias para ofrecer servicios científicos y tecnológicos orientados a clientes extranjeros como otra característica relevante sobre la internacionalización de la investigación.

La participación de estudiantes en programas y proyectos de investigación científica y tecnológica es otro aspecto que se determinó como relevante para la internacionalización de la investigación. Uno de los programas emblemáticos es el Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico, cuyo objetivo es fomentar la formación de capital intelectual de alto nivel académico a través del envío y recepción de estudiantes para que realicen estancias con investigadores de hasta siete semanas de duración.

1.2.4 Internacionalización de la extensión

Para el diagnóstico de la internacionalización de la extensión, se incluyeron en el análisis la oferta de cursos, seminarios y diplomados dirigidos a estudiantes internacionales; el desarrollo de actividades extracurriculares para estudiantes de intercambio; la oferta de cursos en lenguas extranjeras; la organización de congresos y conferencias con participantes extranjeros, así como la realización de eventos culturales y deportivos internacionales; la difusión de actividades de internacionalización y la comercialización de servicios educativos a clientes extranjeros.

La oferta de actividades extracurriculares para estudiantes internacionales se refiere a la realización de cursos de inducción, cursos de geografía e historia locales y de México, clubes y asociaciones

de estudiantes, grupos culturales, interculturales e internacionales, viajes turísticos, muestras culturales y gastronómicas, actividades que deben de incrementarse en la Universidad Autónoma de Chiapas.

Se identificó que la Universidad no ofrece programas educativos ni cursos disciplinarios en lenguas extranjeras tampoco cuenta con un programa de cursos de verano para extranjeros. Los cursos que se imparten son para el aprendizaje de diversos idiomas orientados a los alumnos y a la sociedad en general a través del Departamento de Lenguas.

Se determinó que no se cuenta con un programa de educación continua internacional que incluya la oferta educativa con proyección internacional, vía la acreditación de diplomados, seminarios, cursos presenciales y talleres especialmente diseñados para la comunidad global. Sin embargo, existe una oferta de cursos masivos abiertos en línea (MOOC, por sus siglas en inglés: Massive Open Online Course).

Otro elemento que se consideró como parte de la internacionalización de la función de extensión, fue la organización y participación en conferencias y congresos internacionales, ya que brindan oportunidades para establecer contacto directo con representantes de instituciones de educación superior extranjeras en áreas de conocimiento específicas.

La exportación y venta de servicios educativos a clientes en el extranjero es otra actividad que se examinó para conocer si obedece más a la oferta educativa en la modalidad a distancia y a las conexiones personales de algunos académicos de la Universidad, que a una política específica al respecto.

La participación y organización de eventos culturales, interculturales, deportivos y comunitarios internacionales, como muestras gastronómicas, ferias de libros, ciclos de cines, obras de teatro, espectáculos artísticos, etc., así como de eventos deportivos son actividades que también fueron consideradas como parte del proceso de internacionalización de la extensión universitaria.

2. POLÍTICA UNIVERSITARIA DE INTERNACIONALIZACIÓN

La política universitaria de internacionalización se estructuró bajo el enfoque de internacionalización comprehensiva que consiste en integrar la dimensión internacional a las funciones de formación, investigación, extensión y gestión universitarias.

2.1 Árboles de problemas y árboles de objetivos

El árbol de problemas es un diagrama causa-efecto que permite mapear o diagramar el problema colocando en las raíces las causas del problema, en el tronco el problema central y en las ramas los efectos o consecuencias que ocasiona el problema. Para ello se ha estructurado en cuatro grandes causas utilizando las funciones universitarias de gestión, formación, investigación y extensión de acuerdo al enfoque de internacionalización comprehensiva.

El árbol de objetivos, de medios y fines o árbol de soluciones es una herramienta que transforma las causas (raíces) del árbol de problemas en medios y los efectos o consecuencias (ramas) en fines, además de servir de guía para el análisis de alternativas, convirtiendo los medios en estrategias.

2.2 Objetivos, estrategias y líneas de acción

Los objetivos, estrategias y líneas de acción que constituyen el resumen narrativo de la MIR se construyen a partir del árbol de objetivos. Para cada uno de estos niveles de la MIR, se determinaron indicadores de desempeño con el fin establecer metas específicas para cada acción, estrategia y objetivos,

señalando la situación basal y la situación deseada para el final del horizonte de planeación, con el fin de tener claro la magnitud de la brecha y del esfuerzo a realizar durante dicho periodo.

Con base en la estructura propuesta en los árboles de problemas y de objetivos, se consideró como objetivo principal incorporar la dimensión internacional a todas las funciones universitarias, de tal manera que las estrategias consideradas fueron incorporar la dimensión a la gestión, formación, investigación y extensión universitarias. Para cada una de estas estrategias, se establecieron un conjunto de líneas de acción que describen de manera específica las actividades de internacionalización a ejecutar.

2.3 Matriz de Indicadores de Resultados (MIR)

La Matriz de Indicadores de Resultados (MIR) tiene por renglones fin, objetivos, estrategias y líneas de acción y por columnas el resumen narrativo, los indicadores medios y supuestos. A continuación se describen el resumen narrativo y algunos de los indicadores de la MIR para cada una de las funciones universitarias (ver en páginas siguientes).

La MIR también incluye las columnas de medios de verificación y de supuestos. Se consideraron de manera prioritaria indicadores bibliométricos, es decir, que su fuente de información no fuese propiamente la Universidad. En los supuestos, se consideraron principalmente los relacionados con la certidumbre o no en materia de recursos para desarrollar las acciones de internacionalización, así como la voluntad política de los funcionarios universitarios para llevarlas a cabo durante todo el horizonte de planeación.

MIR de la gestión universitaria

| Nivel | Resumen Narrativo | Método de Cálculo del Indicador | |
|--------------------------------|--|--|--|
| | | Nombre | Descripción |
| Fin | Contribuir a alcanzar estándares internacionales de calidad. | Posición en rankings universitarios | Posición en ranking universitarios |
| | | Porcentaje de programas educativos acreditados con base en estándares internacionales. | [Núm. de programas educativos acreditados con base en estándares internacionales / Núm. total de programas educativos] * 100 |
| Propósito | Incorporar la dimensión internacional a todas las funciones universitarias. | Porcentaje de programas universitarios que incorporan la dimensión internacional | [Núm. de programas universitarios que incorporan la dimensión internacional / Núm. total de programas universitarios] * 100 |
| Componentes (Estrategias) | 1. La dimensión internacional está incorporada a la gestión institucional. | Porcentaje de Dependencias de la Administración Central (DAC) con programas que incorporan la dimensión internacional. | [Núm. de DAC con programas que incorporan la dimensión internacional / Núm. total de DAC] * 100 |
| Actividades (Líneas de acción) | 1.1 Implementar políticas, planes y programas institucionales sobre internacionalización. | Porcentaje de programas universitarios que incorporan los procesos de internacionalización. | [Núm. de programas universitarios que incorporan los procesos de internacionalización / Núm. total de programas universitarios] * 100 |
| | 1.2 Crear y actualizar las normas universitarias sobre internacionalización. | Porcentaje de normas que incorporan los procesos de internacionalización. | [Núm. de normas que incorporan los procesos de internacionalización / Núm. total de normas] * 100 |
| | 1.3 Desarrollar las estructuras institucionales de internacionalización. | Núm. de trabajadores en las oficinas de internacionalización. | Núm. de trabajadores en las oficinas de internacionalización. |
| | 1.4 Desarrollar competencias internacionales en los funcionarios gestores de internacionalización. | Núm. de funcionarios gestores de la internacionalización con competencias de perfil internacional. | Núm. de funcionarios gestores de la internacionalización con competencias de perfil internacional. |
| | 1.5 Diversificar y ampliar las fuentes de financiamiento para la internacionalización. | Porcentaje del presupuesto asignado para operar los programas universitarios de internacionalización provenientes del subsidio ordinario. | Presupuesto asignado para operar las áreas del programa de internacionalización. |
| | 1.6 Gestionar y dar seguimiento a convenios de colaboración y cooperación académica con IES extranjeras. | Núm. de convenios de colaboración y cooperación académica celebrados anualmente con organizaciones e instituciones de educación superior y centros de investigación internacionales y extranjeros. | Núm. de convenios de colaboración y cooperación académica celebrados anualmente con organizaciones e instituciones de educación superior y centros de investigación internacionales y extranjeros. |
| | 1.7 Asegurar la membresía a organizaciones de educación superior en el ámbito internacional. | Núm. de membresías a organizaciones de educación superior en el ámbito internacional. | Núm. de membresías a organizaciones de educación superior en el ámbito internacional. |
| | 1.8 Mejorar la posición de la Institución en los rankings de universidades internacionales. | Posición en el ranking QS latinoamericano. | Posición en el ranking QS latinoamericano. |

MIR de la formación universitaria

| Nivel | Resumen Narrativo | Método de Cálculo del Indicador | |
|--|---|--|--|
| | | Nombre | Descripción |
| Componentes (Estrategias) | 2. La dimensión internacional está incorporada a la función de formación profesional. | Porcentaje de Profesores de Tiempo Completo con perfil internacional. | [Núm. de Profesores de Tiempo Completo (PTC) con perfil internacional / Núm. total de Profesores de Tiempo Completo] * 100 |
| Actividades (Líneas de acción) | 2.1 Incorporar la dimensión internacional al modelo educativo y al currículum. | Porcentaje de programas educativos que incorporan la dimensión internacional al currículum. | [Núm. de programas educativos que incorporan la dimensión internacional al currículum / Núm. total de programas educativos] * 100 |
| | 2.2 Evaluar y acreditar los programas educativos en las diversas modalidades con base en estándares internacionales. | Porcentaje de programas educativos evaluados o acreditados por una entidad extrajera con base en estándares internacionales. | [Núm. de programas educativos evaluados o acreditados por una entidad extrajera con base en estándares internacionales / Núm. total de programas educativos] * 100 |
| | 2.3 Ofertar programas educativos de grado conjunto y doble titulación con socios internacionales en todas las modalidades. | Porcentaje de programas educativos con doble titulación. | [Núm. de programas educativos con doble titulación / Núm. total de programas educativos] * 100 |
| | 2.4 Captar estudiantes internacionales matriculados en programas de la oferta educativa institucional. | Porcentaje de estudiantes internacionales matriculados. | [Núm. de estudiantes internacionales matriculados / Núm. total de estudiantes] * 100 |
| | 2.5 Ofertar programas educativos enseñados en idiomas extranjeros. | Porcentaje de estudiantes internacionales en cursos de español u otro idioma como segunda lengua. | [Núm. de estudiantes internacionales en cursos de español u otro idioma como segunda lengua / Núm. total de estudiantes internacionales] * 100 |
| | | Porcentaje de asignaturas de los programas educativos impartidas en otros idiomas. | [Núm. de asignaturas de los programas educativos impartidas en otros idiomas / Núm. total de asignaturas de los programas educativos] * 100 |
| | | Porcentaje de profesores extranjeros que imparten cursos como profesores invitados en unidades académicas de la UNACH. | Núm. de profesores extranjeros que imparten cursos como profesores invitados en unidades académicas de la UNACH / Núm. total de PTC] * 100 |
| | | Porcentaje de estudiantes que realizaron estancias académicas semestrales con reconocimiento de créditos en IES extranjeras. | [Núm. de estudiantes que realizaron estancias académicas semestrales con reconocimiento de créditos en IES extranjeras / Matrícula total de estudiantes] * 100 |
| | | Porcentaje de estudiantes internacionales que realizaron estancias académicas semestrales con reconocimiento de créditos en unidades académicas de la Universidad. | [Núm. de estudiantes internacionales que realizaron estancias académicas semestrales con reconocimiento de créditos en unidades académicas de la Universidad / Matrícula total de estudiantes] * 100 |
| | | Porcentaje de estudiantes internacionales que realizaron estancias lingüísticas en unidades académicas de la Universidad. | [Núm. de estudiantes internacionales que realizaron estancias lingüísticas en unidades académicas de la Universidad / Matrícula total de estudiantes] * 100 |
| 2.6 Desarrollar actividades de internacionalización en casa. | Porcentaje de PTC que realizaron estancias tutoriales en IES del extranjero. | [Núm. de PTC que realizaron estancias tutoriales en IES del extranjero / Núm. total de PTC] * 100 | |
| | Porcentaje de PTC que participaron en cursos, talleres, seminarios o diplomados lingüísticos o disciplinares en IES del extranjero. | [Núm. de PTC que participaron en cursos, talleres, seminarios o diplomados lingüísticos o disciplinares en IES del extranjero / Núm. total de PTC] * 100 | |

| Nivel | Resumen Narrativo | MIR de la investigación y posgrado | |
|--------------------------------|--|--|---|
| | | Método de Cálculo del Indicador | |
| Componentes (Estrategias) | Nombre | Descripción | |
| | 3. La dimensión internacional está incorporada a la función de investigación. | Porcentaje de investigadores miembros del SNI con perfil internacional. | [Núm. de investigadores miembros del SNI con perfil internacional / Núm. total de investigadores miembros del SNI] * 100 |
| | 3.1 Lograr el reconocimiento de programas de posgrado en el nivel de competencia internacional del PNPC. | Porcentaje de programas educativos de posgrado con reconocimiento en el nivel de competencia internacional del PNPC. | [Núm. de programas educativos de posgrado con reconocimiento en el nivel de competencia internacional del PNPC / Núm. total de programas de posgrado] * 100 |
| | 3.2 Realizar proyectos de investigación conjuntos con IES extranjeras. | Porcentaje de proyectos de investigación con IES y centros de investigación internacionales y/o extranjeros. | [Núm. de proyectos de investigación con IES y centros de investigación internacionales y/o extranjeros / Núm. total de proyectos de investigación] * 100 |
| | 3.3 Conformar redes internacionales de colaboración y cooperación académica. | Núm. de redes internacionales de colaboración y cooperación académica. | Núm. de redes internacionales de colaboración y cooperación académica |
| | | Porcentaje de PTC que participan en redes académicas internacionales. | [Núm. de PTC que participan en redes académicas internacionales / Núm. total de PTC] * 100 |
| | 3.5 Comercializar servicios científicos y tecnológicos a clientes extranjeros e internacionales. | Núm. de servicios científicos y tecnológicos a clientes extranjeros e internacionales. | Núm. de servicios científicos y tecnológicos a clientes extranjeros e internacionales. |
| Actividades (Líneas de acción) | 3.6 Realizar condiciones de proyectos de investigación con IES extranjeras. | Porcentaje de condiciones de proyectos de investigación con IES extranjeras. | [Núm. de condiciones de proyectos de investigación con IES extranjeras / Núm. total de publicaciones de la Unach] * 100 |

3. IMPLEMENTACIÓN, SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

El tercer apartado del programa consistió en enumerar una serie de recomendaciones para la implementación, el seguimiento y la evaluación de objetivos, estrategias y líneas de acción a través del sistema de indicadores proporcionados por la MIR. La principal recomendación es contar con el compromiso institucional para el éxito del proceso de implementación de la política de internacionalización de las funciones universitarias.

COMENTARIOS FINALES

El Programa Institucional de Internacionalización 2030 de la Universidad Autónoma de Chiapas pre-

112

senta una manera de abordar la planeación de la internacionalización en las instituciones de educación superior haciendo uso de la definición de internacionalización comprensiva propuesta por Knight en 2003 y modificada por De Wit en 2015. Con base en esta definición, se estructuró el diagnóstico y la política institucional a través de las funciones universitarias, las sustantivas de formación, investigación y extensión, y la adjetiva de gestión, utilizando para ello la Metodología del Marco Lógico (MML) que proporciona herramientas como los árboles de problemas y objetivos para la elaboración del diagnóstico y diseño de la política institucional, así como la Matriz de Indicadores de Resultados (MIR) para sintetizar los resultados. Queda claro que los objetivos, estrategias y líneas de acción propuestas fueron diseñados para mejorar el estado actual de la internacionalización en la UNACH, pero que puede servir de

| Nivel | Resumen Narrativo | MIR de la extensión universitaria | |
|--------------------------------|--|--|---|
| | | Método de Cálculo del Indicador | |
| Actividades (Líneas de acción) | Nombre | Descripción | |
| | 4. La dimensión internacional está incorporada a la función de extensión. | Porcentaje de unidades académicas con programas de extensión que incorporan la dimensión internacional. | [Núm. de unidades académicas con programas de extensión que incorporan la dimensión internacional / Núm. total de unidades académicas] * 100 |
| | 4.1 Ofertar cursos, talleres, seminarios y diplomados orientados a estudiantes internacionales en lenguas extranjeras. | Porcentaje de programas de educación continua orientados a estudiantes internacionales. | [Núm. de programas de educación continua orientados a estudiantes internacionales / Núm. total de programas de educación continua] * 100 |
| | 4.2 Ofertar cursos, talleres, seminarios y diplomados conjuntos con instituciones extranjeras. | Porcentaje de programas de educación continua conjuntos con IES extranjeras. | [Núm. de programas de educación continua conjuntos con IES extranjeras / Núm. total de programas de educación continua] * 100 |
| | 4.3 Ofertar programas educativos en la modalidad a distancia para estudiantes extranjeros. | Porcentaje de programas educativos a distancia para estudiantes extranjeros. | [Núm. de programas educativos a distancia para estudiantes extranjeros / Núm. total de programas educativos a distancia] * 100 |
| | 4.4 Establecer sedes académicas en el extranjero. | Núm. de sedes académicas de la IES en el extranjero. | Núm. de sedes académicas de la IES en el extranjero. |
| | 4.5 Implementar actividades extracurriculares para estudiantes internacionales. | Núm. de actividades extracurriculares para estudiantes internacionales. | Núm. de actividades extracurriculares para estudiantes internacionales. |
| | 4.6 Organizar reuniones, conferencias y congresos internacionales. | Porcentaje de programas educativos de licenciatura y posgrado que organizan con reuniones, conferencias y congresos internacionales. | [Núm. de programas educativos de licenciatura y posgrado que organizan con reuniones, conferencias y congresos internacionales / Núm. total de reuniones, conferencias y congresos] * 100 |
| | 4.7 Organizar eventos culturales y deportivos internacionales. | Porcentaje de eventos culturales y deportivos internacionales. | [Núm. de eventos culturales y deportivos internacionales / Núm. total de eventos culturales y deportivos] * 100 |

referente para la formulación de planes y programas de internacionalización en las universidades e instituciones de educación superior que deseen avanzar rápidamente en el tema. Este programa está disponible en el enlace que se menciona en las referencias bibliográficas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES. (2014). Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2011-2012. Segunda

Edición. México: ANUIES. Recuperado de http://www.sinccree.sep.gob.mx/work/models/sinccree/Resource/archivo_pdf/patlani_2011-2012.pdf
 De Wit, H. (2015). *Quality Assurance and Internationalization. Trends, challenges and opportunities*. INQAAHE conference, Chicago, U.S. Recuperado de http://inqaahe.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1429530892_inqaahe-keynote-dewit.pdf
 International Universities Association, IAU. (2014). *Definitions relating to IAU 4th Global Survey on Internationalization of Higher Education*. France: Bureau of International Universities.

- Knight, J. (2003). Updating the definition if Internationalization. *International Higher Education*, Issue 33, 2-3. Fall 2003. Boston. Recuperado de <http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Updating%20the%20Definition%20of%20Internationalization%20Knight.pdf>
- Ministros Europeos de Educación Superior. (1999, 19 de junio). Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2015). *OECD Science, Technology and Industry Scoreboard 2015, International mobility of highly skilled individuals 2015*. OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9215031ec017.pdf?expires=1470256985&id=id&accname=guest&checksum=DF0866C3C039DD32F6BB217B2351ED65>
- Villers A., R. y Trejo S., C. (2015). La dimensión internacional universitaria a través de la estructura institucional: el caso del CUMEX. *Educación Global*, 19, 129-142. Asociación Mexicana para la Educación Internacional. México: AMPEI.
- UNESCO (2015). Documento de posición sobre la educación después de 2015. París, France: UNESCO, 2014. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336E.pdf>
- Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH. (2017). Programa Institucional de Internacionalización 2030. Recuperado de <http://sari.unach.mx/index.php/home/programa-institucional>

Una aproximación a la internacionalización comprehensiva desde la experiencia de la Universidad Autónoma de Sinaloa

DR. JUAN EULOGIO GUERRA LIERA
MC JESÚS ABEL SÁNCHEZ INZUNZA

INTRODUCCIÓN

Harlar de internacionalización de la educación superior no es un tema o concepto nuevo, sin embargo, en los últimos años el tema de internacionalizar la educación superior se ha convertido en un asunto de suma importancia en la agenda de las instituciones de educación superior en México. 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 de beneficio mutuo. Sin duda, las universidades deben continuar como instituciones sociales donde la internacionalización sea un componente trasversal (Rodríguez, 2016).

El presente artículo abordará la internacionalización comprehensiva, desde la experiencia reciente de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), entendiendo esta como un proceso mediante el cual se da la integración de la dimensión internacional e intercultural en las funciones sustantivas de la educación superior, su cultura y su quehacer cotidiano, superando así la noción tradicional de cooperación internacional, y los esquemas que se tienen sobre la movilidad física de los individuos, tanto de estudiantes como académicos (Gacel-Ávila, 2012).

Por tal motivo, y apoyándonos en el concepto antes mencionado, se destaca que las estrategias de internacionalización deben ser trasversales a todas las políticas institucionales, al integrar la dimensión internacional en los tres niveles del proceso educativo: el macro (toma de decisiones y diseño de la política institucional), el medio (la estructura curricular) y el micro (actividades de enseñanza y aprendizaje) de la manera holística y sistemática (Gacel-Ávila, 2012).

Asimismo, el presente trabajo expone de manera resumida una serie de políticas, acciones y resultados alcanzados por la Universidad Autónoma de Sinaloa en su esfuerzo sostenido de internacionalizarse, desde la institucionalización del proceso, la inclusión de la dimensión internacional en sus planes de desarrollo y en su currícula, los apoyos a la movilidad estudiantil y docentes, la vinculación de la investigación con instituciones del extranjero, así como la proyección en materia deportiva y cultural.

INTERNACIONALIZANDO DE MANERA INTEGRAL A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Actualmente no se puede ignorar que la globalización del comercio, las fuerzas sociales, el intercambio de ideas y la creciente movilidad de estudiantes y académica generan una mayor internacionalización de la educación (Hudzik, 2011). Por lo tanto, actualmente ya no es suficiente hablar de una internacionalización basada únicamente en la movilidad de estudiantes y académicos, sino incluir una internacionalización integral (CI), es decir, como lo señala Jonh K. Hudzik (2011), el concepto de la internacionalización integral es un compromiso, confirmado a través de la acción, para infundir perspectivas internacionales y comparativas a través de la enseñanza, la investigación y las misiones de servicio de la educación superior. Le da forma al etos y a los valores instituciones y afecta a la entidad de la educación superior en su totalidad. Por ello, es esencial que sea aceptada por el liderazgo institucional, la gobernanza, el cuerpo de profesores, los estudiantes y todas las unidades de servicio y apoyo académico. Es entonces un imperativo institucional y no una mera posibilidad deseable.

La internacionalización integral no solo afecta toda la vida del campus, sino también los marcos de referencia externos, las asociaciones y las relaciones de la institución. La reconfiguración global de las economías, los sistemas de comercio, la investigación y la comunicación, así como el impacto de las fuerzas globales sobre la vida local, amplía drásticamente la necesidad de la internacionalización integral y de las motivaciones y propósitos que la impulsan (Hudzik, 2011).

Para que la CI tenga éxito en cualquier ámbito, debe tener un liderazgo efectivo de muchas fuentes, una amplia participación de todo el campus, una acción integrada a través de diversas oficinas, la colaboración como norma y la formación de una mentalidad orientativa. En consecuencia, algunas acciones útiles para lograr el consenso institucional para la internacionalización integral serían tener un dialogo que involucre al liderazgo del campus, la go-

bernanza y los clientes internos y externos, y que culmine en un entendimiento compartido de una justificación conveniente de la CI en importancia y significado, metas, prioridades programáticas y los resultados buscados; también, es importante incluir mensajes claros y consistentes por parte del presidente, el rector y los líderes académicos sobre la importancia de la CI para las misiones y los valores institucionales, así como sus expectativas sobre la participación de todos los estudiantes, cuerpos de profesores, personal y administradores, cada uno de manera acorde a sus funciones y responsabilidades singulares (Hudzik, 2011).

De igual forma, es fundamental para el éxito de la CI llevar a cabo acciones como programas continuos de información y educación para apoyar una amplia concientización y comprensión de las dimensiones de la CI en el campus, que sirvan para animar a todos a considerar por qué deben participar y cómo pueden contribuir, así como describir los beneficios. A su vez, se vuelve necesario apoyar proyectos pilotos y de demostración que ofrezcan ejemplos exitosos de retribuciones a partir de una creciente participación internacional y, por último, incluir informes periódicos sobre las acciones de participación en la internacionalización y sus resultados, además de recompensas y reconocimientos institucionales significativos para las unidades y los individuos que intervengan con éxito (Hudzik, 2011).

Sin embargo, Hudzik menciona que la internacionalización integral se debilitará o será ineficaz si no es debidamente reconocida y respaldada por los documentos y políticas institucionales básicas. Un tema central del liderazgo en la CI es saber adaptar los documentos institucionales básicos y la burocracia con el fin de gobernar tanto a nivel nacional (local) como a nivel internacional.

En este sentido Zuazua (2012) destaca, en una entrevista que realizó a Jocelyne Gacel-Ávila, la importancia que tiene no solo internacionalizar la educación superior, sino también enfocar esfuerzos en la educación medio superior (EMS), ya que esta sentaría las bases para el aprendizaje de idiomas y cultura extranjeros, iniciándose también en el desarro-

llo de la conciencia y la competencia globales a partir de los 15 años. Este paso tendría un impacto significativo en la calidad de la educación superior en vista de que los estudiantes tendrían acceso a acervos bibliográficos, bases de datos, páginas web, sitios de internet en idiomas diferentes del español. Así mismo, la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que integran las competencias internacionales alcanzarían un nivel más avanzado de desarrollo al término de la licenciatura. Según Rodríguez (2014), la internacionalización como objetivo de política educativa a nivel institucional permite que las universidades alcancen una mayor visibilidad internacional y aprovechen los beneficios que derivan de esta presencia mundial.

El centro para la internacionalización y compromiso global (CIGE), por sus siglas en inglés, destaca un modelo básico estratégico para la internacionalización comprehensiva; dicho proceso contiene programas, políticas e iniciativas alineadas a los planes estratégicos de las universidades para que estén internacionalmente y globalmente conectados. El modelo contiene seis áreas o dimensiones objetivo:

- Un compromiso institucional articulado.
- Liderazgo administrativo, estructural y personal.
- Currículo, Co-currículo y resultados del aprendizaje.
- Políticas y prácticas docentes.
- Movilidad estudiantil.
- Asociación y colaboración.

Trabajar en las áreas u objetivos mencionados ayudará a identificar estrategias de implementación que apoyen la internacionalización a nivel universitario (Popescu y Marjon, 2017).

COMPROMISO INSTITUCIONAL EN LA UAS

Tomando en cuenta el modelo propuesto por el Centro para la Internacionalización y el Fortalecimiento Global (CIGE, por sus siglas en inglés), donde señala la importancia de contar con un compromiso

institucional articulado, resulta pertinente afirmar que en la UAS la internacionalización ha sido asumida como una tarea prioritaria. Esto se refleja en la integración de un eje en el Plan de Desarrollo Institucional Visión 2013 (Corrales, 2009), del cual se desprende la aprobación del reglamento de Internacionalización, así como la integración del Consejo de Internacionalización.

El Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017 dio un nuevo impulso a la internacionalización al contemplar un eje y un conjunto de políticas en este terreno. En este mismo documento se contempla a la dimensión internacional como un concepto transversal, al declarar que

la visión que habrá de permear en todo el quehacer universitario es hacia la internacionalización, para fortalecer nuestros procesos de inserción en los ambientes globales de la educación y aportar a la economía global del conocimiento. Por tanto, el modelo educativo y el proceso enseñanza-aprendizaje incluyen contenidos internacionales, los proyectos de investigación y las redes académicas deberán aspirar a tener un alcance internacional; la gestión, la cultura, el deporte, la educación ambiental y la búsqueda de la equidad tendrán como referentes a los indicadores, tendencias y buenas prácticas de carácter internacional, de tal modo que podamos abreviar de estos flujos y aportar nuestra experiencia al mismo (Guerra, 2013).

La Misión institucional considera a la internacionalización como parte de su esencia, al asumir que se fortalecerá «la investigación y la docencia, por medio de acciones de vinculación e intercambio en redes de conocimiento, estancias académicas y participación en otras instituciones de educación superior del país y del extranjero».

Por su parte, la Visión al año 2017 establece que «Se desarrollan fuertes procesos de movilidad académica de estudiantes, docentes e investigadores entre las unidades académicas de los colegios por área del conocimiento de la institución, así como en organismos y universidades del país y del extranjero».

ro». Se asume también que «la institución participa con liderazgo en redes nacionales e internacionales de colaboración académica y de gestión, promoviendo el uso compartido de los recursos humanos y materiales». (Guerra, 2013).

De igual forma, en esta *alma mater* se ha venido fortaleciendo la estructura administrativa y la profesionalización del personal responsable de gestionar la internacionalización, pues desde hace más de un lustro se llevó a cabo una reforma en la estructura organizacional a partir de la cual la Dirección de Intercambio y Vinculación Académica se transformó en la Dirección General de Vinculación y Relaciones Internacionales, desde la que se coordinan las acciones de internacionalización, la movilidad estudiantil y docente, así como la participación en diversos consorcios de cooperación académica internacional. En esta oficina se ha trabajado en la movilidad de gestores de internacionalización, al haber recibido a ocho responsables del área de otras universidades extranjeras, y se han enviado a siete colaboradores encargados de estos temas.

La reforma curricular emprendida sobre la base de internacionalización y competencias en los planes y programas de estudios es una de las visiones que se establecieron en el Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017; las acciones encaminadas a la incorporación de idiomas en la currícula, la acreditación internacional y la perspectiva internacional de los programas educativos son resultados que elevan los niveles de calidad de la Universidad. En este sentido los logros alcanzados a la fecha son:

- Acreditación Internacional de 11 Programas de Licenciatura.
- El 44 % de los Programas Educativos incorpora en la currícula la enseñanza de un segundo idioma.
- En el semestre 2014-1 se llevó a cabo un curso especial, dirigido a estudiantes internacionales de español para extranjeros en el Centro de Es-

tudio de Idiomas Culiacán, teniendo estudiantes provenientes de Rusia, Canadá y Brasil.

- Doce Unidades Académicas cuentan con el programa de *Idioma en tu Facultad*, que atienden a 532 estudiantes en cursos de inglés y ruso.

MOVILIDAD

Como parte del proceso de internacionalización y buscando generar experiencias formativas que redunden en la formación de un profesionista más competitivo, así como también en la construcción de un ciudadano más tolerante, solidario y global, en la UAS se ha contado con una clara política de apoyo a la movilidad estudiantil, tanto en la vertiente nacional como internacional. Dicho apoyo consiste en la difusión y gestión de convocatorias y fondos, en la celebración de convenios de colaboración y la asignación de recursos propios para otorgar becas a los participantes de estos programas.

En los últimos cuatro años 903 estudiantes de licenciatura llevaron a cabo estudios en universidades de Alemania, Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Corea del Sur, España, Francia, Colombia, Estados Unidos, Polonia, Serbia, Inglaterra y Ecuador. A su vez, la UAS recibió a 160 estudiantes extranjeros que han elegido esta casa de estudios para realizar algún tipo de movilidad, presentando un incremento constante del 53 % de 2013 a 2017.

De especial significado en la formación académica de los estudiantes es la realización de una estancia de investigación en el extranjero en el marco del programa de «Verano Internacional», único en el país, mediante el cual, en las últimas cinco ediciones, 105 estudiantes han acudido a instituciones de Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, Argentina, España, Uruguay, Estados Unidos, Canadá y Japón para realizar proyectos de investigación científica (Guerra, 2014, 2015, 2016, 2017).

Este tipo de actividades se han visto favorecidos a partir de la firma de 103 convenios con entidades extranjeras, mediante las cuales la gran mayoría se

enfocan en el intercambio estudiantil y docente, así como en la colaboración en el terreno de la investigación científica, la difusión de la cultura y el desarrollo de actividades conjuntas.

Un área en la que la universidad ha incursionado es en la firma de convenios que contemplan la doble titulación y doctorados conjuntos, tal es el caso de convenios de colaboración con Universidades de Colombia y España. A través de dichos documentos se participa en: Programa de doble titulación para las Licenciaturas en Arquitectura, Ingeniería Civil, Administración de Empresas y Contaduría; Programa conjunto de formación de doctores en Gestión de la Paz y los Conflictos; Programa conjunto de formación de Doctores en el área de la Agroalimentación y las Ciencias Veterinarias y Programa de doble título en régimen de co-tutelas con la Universidad de Salamanca.

El nivel medio superior es un área que recientemente ha dado pasos importantes en materia de internacionalización. En el marco de los programas Proyecta 100 mil y Jóvenes en Acción que promueven el gobierno de los Estados Unidos y la Secretaría de Educación Pública de México, 17 estudiantes de primero y segundo grado de bachillerato han participado en los últimos tres años, llevando proyectos de liderazgo juvenil a diferentes ciudades de la Unión Americana. Destaca la participación de 16 docentes que han asistido al Centro Europeo de Investigación Nuclear (CERN) a cursos de actualización en la enseñanza de la Física (2017).

La investigación es otro espacio donde los académicos universitarios han encontrado oportunidades de colaboración internacional. Un ejemplo de ello es la participación de un catedrático de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas que forma parte del equipo de expertos mexicanos en el Centro Europeo de Investigación Nuclear (CERN, por sus siglas en francés). Asimismo, el Parque de Innovación Tecnológica pertenece a la Red Mundial de Parques de Ciencia y Áreas de Innovación, como Miembro Afiliado, y en el año 2016, un investigador de la Facultad de Ciencias Químico Biológicas obtuvo el

primer lugar en la categoría plata del concurso PRODETES 2016, en donde presentó un novedoso proyecto, único en el país avalado por el Centro de Salud Pública de Harvard, el cual tiene que ver con la producción de biodiesel mediante plantas silvestres, como la jatropha curca y moringa.

Con el propósito de asegurar un relevo generacional en la planta docente y de investigación con capital humano altamente habilitado, la UAS cuenta con el Programa de Formación en Áreas Estratégicas, mejor conocido como «Doctores Jóvenes», pues está dirigido a apoyar a recién egresados de licenciatura para que realicen estudios de posgrado y posteriormente se incorporen como catedráticos. En los 10 años que tiene en operación este programa único en México, se han beneficiado 207 jóvenes de los cuales 78 (37.6 %) han realizado sus estudios de maestría o doctorado en instituciones de 13 países.

REDES NACIONALES E INTERNACIONALES DE COLABORACIÓN ACADÉMICA

La presencia de la UAS en redes y consorcios nacionales e internacionales ha sido un precedente para el fortalecimiento del proceso de internacionalización, ya que aportan presencia y apoyos, siendo miembro de 32 consorcios, redes y organismos nacionales e internacionales (Guerra, 2017).

Tabla 1. Redes, consorcios y organismos internacionales

| NO. | RED, CONSORCIO Y ORGANISMOS INTERNACIONALES |
|-----|--|
| 1 | ALFA III. |
| 2 | Alianza del Pacífico. |
| 3 | American Council on Education (ACE). |
| 4 | Asociación de Universidades Iberoamericanas de Postgrado (AUIP). |
| 5 | Asociación Internacional de Estudiantes en Ciencias Económicas y Comerciales (AIESEC). |
| 6 | Asociación Internacional de Universidades (AIU). |
| 7 | Centro Europeo para la Investigación Nuclear (CERN). |
| 8 | Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Cultural, (COMEXUS). |

| NO. | RED, CONSORCIO Y ORGANISMOS INTERNACIONALES |
|-----|--|
| 9 | Conferencia de Rectores de las Universidades de Quebec (CREPUQ). |
| 10 | Consortio de Universidades de la Organización de Estados Americanos (OEA). |
| 11 | Consortio para la Colaboración en la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC). |
| 12 | Estudiantes de movilidad México-Argentina (JIMA). |
| 13 | Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Internacional. |
| 14 | Fundación Carolina. |
| 15 | Fundación Europea para el Desarrollo Administrativo (EFMD). |
| 16 | Movilidad Académica y de Gestores México-Argentina (MAGMA). |
| 17 | Organización Latinoamericana de Gobiernos Intermedios (OLAGI). |
| 18 | Organización Universitaria Interamericana (OUI). |
| 19 | Red de Marco-Universidades de América Latina y el Caribe. |
| 20 | Red Iberoamericana de Colaboración Universitaria (UNIVERSIA). |
| 21 | Red Internacional de Ciencias Óptica ISON. |
| 22 | Red UREL. |
| 23 | Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). |
| 24 | University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP). |
| 25 | Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES). |
| 26 | Consortio de Universidades Mexicanas (CUMEX). |
| 27 | Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI). |
| 28 | Espacio Común de Educación Internacional (ECOES). |
| 29 | Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior. |
| 30 | Asociación de Instituciones para el Fomento de las Ciencias Espaciales Mexicanas (AIFOCEM). |
| 31 | Movilidad Académico Colombia-México (MACMEX). |
| 32 | Programa de Intercambio Brasil-México (BRAMEX). |

Fuente: Dirección General de Vinculación y Relaciones Internacionales (2017).

Además de tener presencia en estos foros, la UAS ha logrado ocupar posiciones de liderazgo en algunos de ellos, como son:

- Vicepresidencia de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado
- Presidencia de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional
- Coordinación del Capítulo México de la Red de Macro Universidades de América Latina
- Integrante del Consejo Académico de Unión de Universidades de América Latina y el Caribe

Como parte de la proyección internacional, la UAS ha estado presente en 28 foros internacionales durante los últimos cuatro años. Asimismo, la universidad ha sido sede de eventos de carácter internacional, como lo fue la XXIII Conferencia Anual AMPEI 2015, la segunda edición del «Diálogo Global» en enero de 2017 al que acudieron representantes de 12 países y de 10 Asociaciones, así como el Congreso Mundial de la Sociedad Internacional de Higiene Animal, en el que participaron expertos y estudiantes de 40 naciones (Guerra, 2017).

Acorde a la idea de internacionalización integral, trascendiendo el tema de la movilidad y cumpliendo lo planteado en el Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017, la UAS ha logrado proyectarse a nivel internacional a través de diferentes actividades como el deporte, la cultura, la investigación, la gestión, entre otras.

En el ámbito de la cultura, la Universidad realiza un valioso esfuerzo para formar nuevos artistas y llevar a cabo eventos de clase internacional. Ejemplo de ello es la connotación que ha adquirido su festival, al denominarse ahora Festival Internacional Universitario de la Cultura, pues incorpora en su programación a artistas y eventos de diferentes regiones del planeta, además de que nuestros representantes se presentan en foros de diversas naciones.

El quehacer editorial ha logrado una importante proyección internacional al tener presencia en ferias del libro de alcance mundial, como es la Feria del Libro de Frankfurt, la más importante del orbe, donde la UAS participa de manera permanente. En el 2016 incluso fue la institución invitada de honor en el pabellón México de este encuentro de casas editoria-

les. Asimismo, fue invitada de honor en la Feria del Libro de Londres en marzo de 2017 (Guerra, 2017).

La enseñanza de idiomas es un factor que favorece enormemente el proceso de internacionalización, pues brinda herramientas a los estudiantes para que accedan a oportunidades en lenguas distintas a la materna. De esta forma, la UAS cuenta con seis centros de enseñanza de idiomas, en diferentes ciudades del estado, donde se imparten clases de siete diferentes lenguas: inglés, francés, italiano, alemán, portugués, japonés y español para extranjeros. Adicionalmente, se tiene reconocimiento como Centro Certificador del idioma inglés por Cambridge y del francés por DELF a través la Embajada de Francia en México.

Tres reconocimientos más le dan visibilidad a la UAS en foros internacionales: el Premio como mejor centro de preparación y desarrollo profesional de docentes de inglés a nivel mundial, otorgado por Cambridge (UAS, 2015); reconocimiento como «Community Member» de TOEFL Young Students Series por su labor en la enseñanza del idioma inglés apoyados en el uso de las certificaciones TOEFL Junior®, e invitada de honor de la Feria Internacional de Idiomas 2017.

En materia deportiva, la universidad ha impulsado la participación de atletas y equipos que han representado a México en competencias olímpicas o campeonatos mundiales. Ejemplo de ello es la clasificación de cuatro jóvenes universitarios a los Juegos Olímpicos Río 2016. Ese mismo año, el equipo de voleibol de playa varonil sub-21 logró la medalla de plata en el Campeonato Mundial de la especialidad celebrado en Lucerna, Suiza (Guerra, 2016); además en las últimas cuatro Universiadas Mundiales la UAS ha sumado estudiantes y entrenadores al selectivo nacional. En la más reciente, Taipéi 2017, la UAS aportó 28 elementos, dos de los cuales lograron medallas de bronce en taekwondo.

CONCLUSIÓN

A la luz de los conceptos analizados, se puede afirmar que la UAS ha logrado incorporar con claridad la dimensión internacional en su quehacer cotidiano, pues prácticamente todas las áreas han conseguido proyectarse de manera exitosa. Destaca el hecho que se ha logrado trascender la movilidad estudiantil como sinónimo de internacionalización, a la vez que esta experiencia empieza a vivirse desde el nivel medio superior, que no asisten a escuelas de Estados Unidos a tomar clases, sino a perfeccionar el idioma inglés y a desarrollar proyectos de liderazgo que serán implementados en sus comunidades escolares.

REFERENCIAS

- Corrales Burgueño, V. A. (2009). *Plan de Desarrollo Institucional Visión 2013*. México: UAS.
- Gacel-Ávila, J. (2012). Comprehensive Internationalisation in Latin America. *Higher Education Policy*, 18-21. En Internacionalización Comprehensiva en América Latina y el Caribe, Boletín de la Fundación UE-LAC, (2014).
- Guerra Liera, J.E. (2017). *Cuarto Informe*. México : UAS.
- Guerra Liera, J.E. (2016). *Tercer Informe*. México: UAS.
- Guerra Liera, J.E. (2015). *Segundo Informe*. México: UAS.
- Guerra Liera, J.E. (2014). *Primer Informe*. México: UAS.
- Guerra Liera, J.E. (2013). *Plan de Desarrollo Institucional Consolidación 2017*. México: UAS.
- Hudzik K. J. (2011). Internationalización Integral. Del concepto a la acción. Resumen ejecutivo. Recuperado de www.nafsa.org/cizn
- Popescu, F. y Marjon, E. (2017). Comprehensive Internationalization at HAN University of Applied Sciences Collaboration and Partnerships. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1513-1519.

Rodríguez Betanzos, A. (2014). Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 149-168.

Rodríguez Betanzos, A. (2016). Acciones y tendencias de la internacionalización en las universidades de las Antillas. *Revista Mexicana del Caribe*, 1(22), 42-73.

Zuazua, M. (2012). Internacionalización Comprehensiva: conciencia de la propia cultura y la de los demás. Entrevista a Jocelyn Gacel-Ávila. *Revista Mexicana de Bachillerato a distancia*, 8(4), 130-134.

Movilidad estudiantil internacional: competencias interculturales en acción

NIDIA MÓNICA CASTRO L.

ASSUMTA ANEAS

JOSÉ LUIS CONDOM

RESUMEN

La movilidad internacional de estudiantes es una oportunidad para poner a prueba las competencias interculturales ligadas a una mayor cualificación profesional en el ámbito global. Las instituciones de educación superior son piezas clave en potenciar dichas capacidades. Así lo hacen dos universidades que son observadas desde una investigación doctoral en curso: la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Sinaloa.

INTRODUCCIÓN

Cada vez es mayor la cantidad de estudiantes que desean ir al extranjero para realizar sus estudios, dado que esta experiencia está ligada a una mayor capacitación y a mayores oportunidades de empleo al egresar. En concordancia, las universidades del siglo XXI se caracterizan por los esfuerzos en procurar la internacionalización de sus programas y en la búsqueda de preparar a sus alumnos para que sean profesionales de un mundo globalizado. La Universidad de Barcelona (UB), en España, ha sido una de estas universidades, al igual que la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en México, ya que se han ocupado de potenciar las competencias de sus estudiantes, en sintonía con programas de internacionalización de la educación superior.

En el marco de una investigación doctoral, se plantea revisar los casos de la Universidad de Barcelona, España, a partir del Proyecto Tuning de la Unión Europea, y de la Universidad Autónoma de Sinaloa, México, a partir del Proyecto Alfa Tuning Latinoamérica. La investigación propone un análisis comparativo entre las competencias interculturales de los estudiantes de ambas universidades en movilidad internacional, de nivel grado (para España) o licenciatura (para México). En el texto presente se muestra un avance de la investigación en curso.

TENDENCIAS DE LA MOVILIDAD INTERNACIONAL

La movilidad internacional de los estudiantes es una ruta identificada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la Comisión Europea y diversos organismos en los diferentes países, para desarrollar y potenciar las habilidades de desarrollo de sus ciudadanos en los círculos internacionales (OCDE, 2015) (UNESCO, 1989) (Comisión Europea, 2006).

El modelo de movilidad que ha sido aplicado en las décadas más recientes por muchas universidades del mundo supone el aumento de oportunidades de desplazamiento de estudiantes de nivel superior hacia universidades que están localizadas fuera de sus países de origen. El supuesto de este modelo es que proporciona una fuente rica de experiencia que contribuye al desarrollo de los graduados como ciudadanos del mundo y los provee de competencias poco asequibles de conseguir sin la movilidad (Rodríguez Izquierdo, 2015).

Un panorama actualizado sobre la movilidad estudiantil internacional fue presentado por la OCDE en un reporte titulado *Education Indicators In Focus* (OCDE, 2015), el cual mostró estadísticas sobre la movilidad y los cambios visibles que presentan las cifras respecto a las últimas dos décadas.

La OCDE (2015:1) reportó que el número de alumnos matriculados en educación superior fuera de su país de ciudadanía aumentó más del triple (de 1.3 millones en 1990 a casi 4.3 millones en 2011), lo que representa una tasa de crecimiento anual promedio de casi el 6 %.

Un dato relevante del reporte es que los estudiantes asiáticos representan el 53 % de todos los estudiantes en el extranjero en todo el mundo, e identifica que el mayor número de estudiantes internacionales son originarios de China, India y Corea. Asimismo, hace notar la emergencia de nuevos actores en el mercado de la educación internacional en las últimas décadas, como Australia, Nueva Zelanda, España, la Federación Rusa y, más recientemente, Corea. El reporte de la OCDE también

muestra que, por el contrario, la proporción de estudiantes internacionales en algunos de los países más atractivos —Alemania y los Estados Unidos, por ejemplo— ha disminuido (OCDE, 2015, p. 1).

Asimismo, informa que entre los estudiantes extranjeros matriculados en la educación superior en todo el mundo, el grupo asiático es seguido por los europeos (con 23 %), en particular los ciudadanos de la Unión Europea (UE) (14 %). Estudiantes de África representan el 12 % de todos los estudiantes internacionales, mientras que los del resto del mundo representan sólo el 12 %.

Entre las ventajas de estudiar en el extranjero percibidas por un número creciente de estudiantes, están, según el reporte, el enriquecimiento cultural y la mejora de las habilidades lingüísticas. «Estudiar en el extranjero ayuda a los estudiantes a ampliar su conocimiento de otras sociedades, lenguas, culturas y métodos de negocio, y para aprovechar sus perspectivas del mercado de trabajo» (OCDE, 2015, p. 1).

Este panorama muestra la relevancia que la movilidad ha ganado durante los años más recientes en el ámbito educativo internacional.

LA MOVILIDAD INTERNACIONAL EN ESPAÑA

Possiblemente el ejemplo contemporáneo más destacado de una política de promoción de la movilidad es la de la Unión Europea (UE). Desde la perspectiva de Lucas Luchilo, a diferencia de otros programas, los de la UE están directamente relacionados con un proceso de integración supranacional. Pudiera decirse que «la movilidad estudiantil es una pieza del complejo engranaje institucional implicado en la construcción de la unidad europea» (Luchilo, 2006).

La movilidad de estudiantes, en el marco de la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido un imponente para alcanzar metas superiores en la Unión Europea. La vigencia de los objetivos planteados desde 1999 en Bolonia se reafirmó en la Declaración de Lovaina 2009, donde los ministros de educación de 46 países de Europa reportaron que la movilidad seguiría siendo una

de las principales metas del EEES, por ello acordaron que para el 2020, por lo menos el 20 % de los graduados en este espacio deberían haber tenido un periodo de formación en el extranjero (Comisión Europea, 2009). En dicha declaración apuntaron:

Creemos que la movilidad de los estudiantes, los investigadores en fase inicial y el personal, mejora la calidad de los programas y la excelencia en la investigación refuerza la internacionalización académica y cultural de la enseñanza superior europea. La movilidad es importante para el desarrollo personal y la empleabilidad, fomenta el respeto a la diversidad y la capacidad para tratar con otras culturas. Alienta el pluralismo lingüístico, respaldando la tradición plurilingüe del Espacio Europeo de Educación Superior, y aumenta la cooperación y la competencia entre instituciones de educación superior. Por lo tanto, la movilidad será el sello distintivo del EEES (Comisión Europea, 2009, p. 5).

En España, a tono con los acuerdos que la mayoría de los países europeos han signado, el Ministerio de Educación para la Cultura y el Deporte (MECD) sostiene: «Mantener este objetivo básico de la movilidad de los estudiantes universitarios de toda Europa significa construir más Europa, fomentando no sólo el acercamiento cultural y académico entre los alumnos, sino también encaminándolos hacia un mundo de ventajas laborales y profesionales» (MECD, 2003, p. 5).

El MECD informó recientemente que, en España, el número de estudiantes en movilidad entre países del programa Erasmus durante el periodo de la convocatoria 2016 fue de 33 514 (Ministerio de Educación, 2017, p. 30) para estudios superiores. Los principales países hacia donde se dirigen los estudiantes son, en orden de importancia según cifras del curso 2013/2014: Italia (19.5 %); Francia (11.9 %); Alemania (11.4 %); Reino Unido (9.5 %); Polonia (8 %); Portugal (6.8 %); Bélgica (4.9 %) y Países Bajos (4.1 %) (MECD, 2015).

LA MOVILIDAD INTERNACIONAL EN MÉXICO

Por lo menos durante el decenio más reciente, el incremento de estudiantes de educación superior que emprenden viajes de movilidad académica internacional desde México ha sido notable, aunque los números totales aún son muy bajos con relación al potencial de las instituciones de educación superior (Patlani, 2014).

Según la Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México, realizada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), del primero de agosto de 2011 al 31 de julio de 2012, 17 689 estudiantes mexicanos se encontraban en situación de movilidad internacional. Los principales países destino de la movilidad saliente son, en orden de importancia: España, Estados Unidos, Francia, Canadá, Alemania y Gran Bretaña (Patlani, 2014, pp. 23-24).

Estas cifras han ido en aumento año tras año, cuando estudiantes de diferentes instituciones de educación superior emprenden el camino hacia países tan disímiles como lejanos, con objetivos similares: aumentar el nivel de habilitación académica con el fin de reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos en las aulas de las universidades mexicanas (Patlani, 2014).

En las conclusiones del documento que ofrece los resultados de la *Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil de México 2011-2012*, la ANUIES establece:

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 diálogo internacional; contribuye al proceso de globalización de las competencias y habilidades que los estudiantes y 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 experien-

cias de los alumnos y establecer comparaciones entre instituciones (Patlani, 2014, p. 101).

Según las cifras de la ANUIES, 67% de los estudiantes mexicanos en movilidad internacional están inscritos en una institución de educación superior privada (Patlani, 2014), lo cual constituye una amplia área de oportunidad para la universidad pública.¹

En un país con 119 530 753 habitantes, según la más reciente Encuesta Intercensal en México (INEGI, 2015), y con 3 274 000 estudiantes en nivel superior (UABC, 2012), esta área de oportunidad se vislumbra como un reto verdaderamente amplio. Tanto en la cantidad de estudiantes en movilidad como en la calidad de su capacitación pudieran observarse indicadores que lleven hacia el conocimiento de fondo sobre este grupo social y a vislumbrar algunos enfoques que canalicen a los estudiantes rumbo al camino de la integración de una ciudadanía internacional activa.

COMPETENCIAS

Una manera de categorizar a las competencias ha sido la que estableció el Proyecto Tuning, una comisión formada por los representantes de los diferentes sistemas educativos de todos los países de la Unión Europea, la cual dio seguimiento a la Declaración de Bolonia y que se propuso, a partir del año

2000, definir la estructura de las diversas titulaciones europeas (Alarcón y Guirao, 2013).

En el Proyecto Tuning, las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. Tener competencia se entiende como «conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento en ciertas situaciones), y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social)» (Comisión Europea, 2006, pp. 15-16).

En este contexto, una competencia o un conjunto de competencias significa que una persona pone en práctica determinada capacidad o habilidad para desempeñar una tarea y que puede hacerlo de un modo que permita evaluar el nivel de su consecución. Las competencias, aseguran los expertos de Tuning, «se pueden valorar y desarrollar mediante el ejercicio y la educación» (Comisión Europea, 2006, p. 16).

Para Tuning Europa (Comisión Europea, 2006, pp. 40-41), las competencias pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (*específicas* de un campo de estudio) o ser competencias *genéricas* (comunes para todas las áreas de estudio).

Cuando Tuning habla de competencias genéricas, se refiere a habilidades como la capacidad de análisis y síntesis, conocimientos generales, conocimiento de la dimensión internacional, capacidad para el aprendizaje independiente, cooperación y comunicación, tenacidad, capacidad de liderazgo, capacidad de organización y planificación. En otras palabras, de cualidades útiles en muchas situaciones, y no solo en las relacionadas con el área específica.

De la clasificación que hizo Tuning sobre las competencias genéricas, la investigación en cuestión se centra específicamente en aquellas implícitas de manera directa con el tema de la movilidad in-

ternacional. A saber: conocimiento de una segunda lengua; apropiación de la diversidad y multicultura; habilidad para trabajar en un contexto internacional y conocimiento de culturas y costumbres de otros países. Para mencionarlas de manera general, se les refiere con el concepto de competencias interculturales.

Las habilidades que permiten a los individuos desempeñarse con efectividad en otras culturas son llamadas competencias interculturales. El concepto «intercultural» hace referencia a un tipo de relación activa o de contacto entre las personas de dos o más culturas diferentes (Bennett, 2010), el cual se diferencia de otros términos como «multicultural», que solo se refiere a una situación específica en la cual hay dos o más culturas representadas (Medina Rivilla y Domínguez, 2004). El primero le da más importancia a la relación y a sus efectos, mientras que el segundo solo puntuiza la existencia de entidades diferenciadas. «La interculturalidad es, por tanto, una relación de armonía entre las culturas; dicho de otra forma: una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente diferenciados» (Medina Rivilla & Domínguez, 2004, p. 4).

AVANCES Y CONCLUSIONES

La investigación en curso, acerca de las competencias interculturales de los estudiantes de la UB y de la UAS, pretende observar los conocimientos, habilidades y actitudes que alumnos y alumnas han sido capaces de identificar en sus propias experiencias de movilidad internacional. Para tal propósito, se trabaja a partir del uso de entrevistas de profundidad y desde la categorización y codificación de las versiones estenográficas de tales comunicaciones. A través de las entrevistas, se identifican aquellos problemas relativos al factor intercultural, que en la práctica se han presentado a los estudiantes cuando realizan la movilidad, así como las formas en las que han resuelto (o no) esas dificultades; también se observan las opiniones de los estudiantes entrevistados en

torno a las áreas de oportunidad que identificaron para la obtención de competencias interculturales durante sus estancias de movilidad.

La observación de resultados es un balance que permite establecer las similitudes y las diferencias sociológicas entre los entrevistados de ambas universidades. El análisis cualitativo se aplica a las respuestas a través del registro y codificación de frases, palabras y conceptos en específico, utilizando el software ATLAS.ti para justificar y mostrar gráficamente las deducciones.

De un total de 44 estudiantes entrevistados, 13 son de la Universidad de Barcelona y 31 de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Los alumnos de la UB hicieron su movilidad en nueve países distintos: Alemania, Argentina, Chile, China, Holanda, Italia, Japón, Malta y Noruega. Por su parte, los estudiantes de la UAS entrevistados se trasladaron a diez países diferentes para hacer su movilidad: Alemania, Argentina, Brasil, Canadá, Colombia, Corea del Sur, Chile, España, Estados Unidos y Polonia.

Las entrevistas registran vivencias y actividades que son fuente para el análisis sobre las competencias interculturales de las y los estudiantes que adquieren tales experiencias. La dinámica que ha podido observarse, parcialmente, en el transcurso del trabajo de campo y de análisis, ha podido llevar a algunas reflexiones significativas, esto en el marco de una investigación en marcha y, por tanto, inconclusa:

- Es de subrayar la relevancia que la competencia referente al **conocimiento de una segunda lengua** tiene en el proceso de movilidad para los estudiantes. Los problemas más agudos que se presentan tienen parcial o total relación con el idioma hablado en la cultura huésped.
- Los estudiantes en movilidad tienen una **vivencia de la diversidad** tanto como un atractivo de su propia experiencia de movilidad, como un generador de choques culturales que impactan en su estancia en el extranjero.
- El **desarrollo de las habilidades de los estudiantes para trabajar en contextos internacionales**

cionales, con personas de otras culturas y con distintos referentes culturales, tiene relación no solo con la habilidad, los conocimientos o las actitudes de los propios estudiantes (es decir, sus competencias), sino además con el tipo de sistema educativo que los hospeda, en el sentido de que promueven o coartan dichas capacidades.

d) El **conocimiento de las culturas y costumbres de otros países** pareciera resultar una ventaja competitiva para los estudiantes que desarrollan previamente investigación sobre la cultura del país destino. Al parecer, el conocimiento previo otorga cierto grado de seguridad en sí mismos y eso permitiría la integración ágil a la otra cultura. Sin embargo, este es un rumbro aún sin evidencias relevantes registradas.

Las competencias interculturales, en conclusión, parecen estar activas y en proceso de experimentación constante entre los estudiantes que parten cada año de movilidad, desde las ciudades de Barcelona, España y Culiacán, Sinaloa, en México. La evaluación del camino recorrido, no solo institucional sino personal, de cada estudiante que toma clases en una universidad fuera de su país será una posibilidad de observar cuál es el nivel de alcance en la meta de la alta cualificación y el desarrollo para la empleabilidad, a partir de premisas como sus competencias interculturales.

REFERENCIAS

- Alarcón, G. y Guirao, C. (2013). Las competencias transversales del EEEES desde el marco teórico del enfoque de las capacidades. En M. Visa Barbosa (Ed.), *El EEEES como marco de desarrollo de las nuevas herramientas docentes* (pp. 19-40). Madrid: Visión Libros.
- Bennett, M. J. (2010). A short conceptual history of intercultural learning in study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 419-449. Recuperado de http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/56/FILE_Documento_Forum_Final_Draft_w_ref.pdf
- Comisión Europea. (2006). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. *La contribución de las universidades al proceso de Bologna*. Recuperado el 4 de marzo de 2016 de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf
- INEGI. (2015). Panorama sociodemográfico de México 2015. México, D.F. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078065.pdf
- Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 3(7), 105-133. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132006000100007&lng=es&nrm=iso&tlang=pt
- MECD. (2003). La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento Marco. Recuperado el 2 de marzo de 2016 de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/6.pdf>
- MECD. (2015). Datos y cifras del sistema universitario español. *Curso 2015.2016*. Madrid. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web.pdf>
- Medina Rivilla, A. y Domínguez, C. (2004). Interculturalidad: formación del profesorado y educación. En A. Medina Rivilla, M. Rodríguez y A. Ibáñez De Aldecoa (Eds.), *Interculturalidad: formación del profesorado y educación* (p. 120). Madrid: Pearson Education.
- Ministerio de Educación, C. y D. (2017). *Curso escolar 2016/2017. Datos y cifras. Catálogo de Publicaciones Del MECD, (Datos y cifras ciclo escolar 2016-2017)*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web.pdf>
- OCDE. (2015). Education Indicators In Focus. Recuperado de [http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF 2013--N°14 \(eng\)-Final.pdf](http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIF 2013--N°14 (eng)-Final.pdf)
- Comisión Europea. (2009). *Declaración de Lovaina 2009*. Recuperado de <http://www.minerd.gob.do/Pages/inicio.aspx>
- Patlani. (2014). *Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México 2011-2012*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los
- programas de internacionalización. *Revista Complutense de Educacion*, 26(1), 81-100. Recuperado de https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42598
- UABC. (2012). La educación superior en México 2006-2012 Un balance inicial. Recuperado el 24 de mayo de 2015 de <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/>
- UNESCO. (1989). DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISION Y ACCIÓN. Recuperado EL 11 de Abril de 2015 de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Educación Global

Se terminó de imprimir en octubre de 2017,
en los talleres de Pandora Impresores, S.A. de C.V.,
pandoraimpresores.com
Caña 3657, Col. La Nogalera, 44470
Guadalajara, Jalisco, México.

Se tiraron 300 ejemplares.



COP-EGC/P-1117
10% impreso con papel certificado
y tinta con base de aceite vegetal al
100% por Pandora Impresores.



