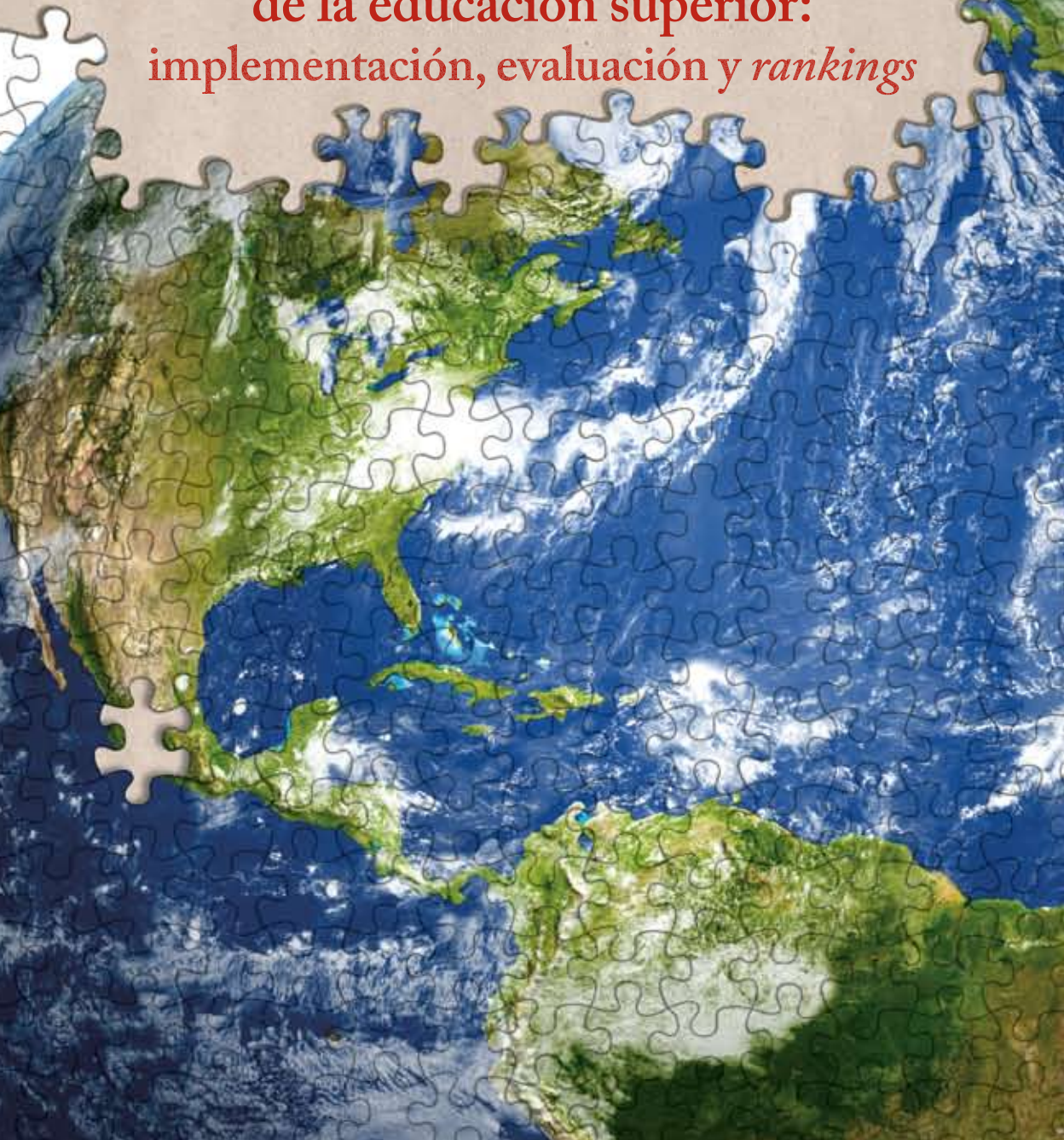




JOCELYNE GACEL-ÁVILA

**Estrategias de internacionalización  
de la educación superior:  
implementación, evaluación y *rankings***





Estrategias de internacionalización  
de la educación superior:  
implementación, evaluación y *rankings*





JOCELYNE GACEL-ÁVILA

Estrategias de internacionalización  
de la educación superior:  
implementación, evaluación y *rankings*

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS  
PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA  
*Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*

2017

Servicio de Información y Documentación. UNESCO-IESALC. Catalogación en fuente.

Estrategias de internacionalización de la educación superior:  
implementación, evaluación y *rankings*

Gacel-Ávila, Jocelyne. México: UNESCO-IESALC, 2017  
1. Educación Superior. 2 Internacionalización. 3. Gestión de la educación

2017, primera edición en español

© UNESCO-IESALC, 2017

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista del UNESCO-IESALC. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión del Secretariado de la Organización sobre el estatus jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales.

Este libro está disponible en el sitio del UNESCO-IESALC: [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve), de donde puede ser descargado de manera gratuita en versión idéntica a la impresa.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Luis Bonilla, Presidente del Consejo de Administración

Pedro Henríquez Guajardo, Director

Dirección: Edificio Asovincar. Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebucán

Apartado Postal 68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

Teléfono: 58 212 2861020 Fax: 58 212 2860326

Correo electrónico: [iesalc@unesco.org.ve](mailto:iesalc@unesco.org.ve)

Sitio web: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Cuidado editorial: Agustín Madrigal Cruz

ISBN: 978-980-7175-27-2

Depósito Legal: Impreso DC 2017001743

Impreso y hecho en México. *Printed and made in Mexico.*

CAPÍTULO I  
LA INTERNACIONALIZACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR:  
CONCEPTOS Y DEFINICIONES

*1. La investigación sobre la internacionalización de la educación superior*

La investigación sobre la internacionalización de la educación superior es relativamente reciente y la realiza un número muy reducido de expertos e investigadores en el mundo, principalmente provenientes de Europa Occidental y América del Norte. Como campo de estudio, inició a mediados de los años noventa en estas regiones y se enfocó fundamentalmente en el estudio de políticas y programas institucionales, debido a que estaba considerada como estrategia clave para enfrentar los desafíos derivados de la globalización y la sociedad del conocimiento. Las publicaciones están, en una abrumante mayoría, en inglés, y los investigadores europeos y norteamericanos prácticamente nunca citan publicaciones de otra región, en particular de América Latina y el Caribe (ALC), y mucho menos de otros idiomas, como el español.

Según palabras de Teichler (Kehm & Teichler, 2007), la investigación en internacionalización refleja la inequidad existente a nivel internacional entre las naciones y las regiones del mundo, ya que las tres cuartas partes de la movilidad global son verticales, es decir, de los países del sur hacia Europa Occidental y América del Norte. De la misma manera, estas dos regiones juntas combinan el 95% de los doctorados a nivel mundial y siguen aventajando al resto del mundo en la producción de nuevos doctorados, a razón de 10 a 1. De igual forma, generan el 75% de todos los artículos científicos y acogen a la gran mayoría del profesorado

universitario y a prácticamente todas las instituciones de alta calidad del mundo (Sörilin & Vessuri, 2007).

En lo que se refiere a ALC, la internacionalización de la educación superior está prácticamente ausente en los tópicos de investigación sobre educación superior, así como de los programas de formación en investigación o gestión de la educación superior.

La publicación periódica más connotada en el tema es el *Journal of International Studies*, editado por Hans de Wit desde 1997 hasta 2014 y por Betty Leask a partir de esa fecha. En el caso de ALC, se puede mencionar a *Educación Global*, editada por Jocelyne Gacel-Ávila y publicada por la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI) desde 1996. Por su parte la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE) y la Asociación de Educadores Internacionales de Estados Unidos (NAFSA) publican también interesantes estudios en el tema de manera regular.

La diversidad de temas va, sin lugar a dudas, en aumento. De manera general, podemos decir que la mayor parte de los estudios son influidos por el discurso público sobre la internacionalización del sector de educación superior, debido a que el financiamiento disponible en el área está fuertemente orientado hacia la necesidad de implementar estrategias y políticas. Por ello, la bibliografía existente en el tema se ubica entre investigación y *policy-making*. La mayor parte de los investigadores más citados en la temática a nivel internacional han basado sus trabajos en la experiencia práctica en el campo.

Por lo anterior, hace falta desarrollar mayores bases teóricas y metodológicas. La internacionalización tiene como particularidad el combinarse con diferentes áreas del conocimiento (administración, gestión, política pública, antropología, sociología, relaciones internacionales, pedagogía, psicología cognitiva, etc.). Por lo anterior, podemos concluir que son muy pocos los expertos en el área, y que dicha situación se acentúa más cuando se trata de regiones emergentes como ALC.

Se nombran a continuación algunos de los temas principales que se abordan en estos estudios e investigaciones:

- Internacionalización y globalización.
- Movilidad de estudiantes y académicos.
- Comportamiento de los flujos de movilidad a nivel global, regional y nacional.
- Impacto de las estancias y estudios en el extranjero en la relevancia y calidad del perfil profesional.
- Políticas y estrategias institucionales de internacionalización.
- Equivalencias y reconocimiento de estudios.
- Integración regional y convergencia intra- e interregional.
- Internacionalización del currículo.
- Internacionalización de la investigación.
- Cooperación académica y competencia internacional.
- Papel de las TIC en la internacionalización.
- Internacionalización y calidad de la educación.
- Aprendizaje de culturas e idiomas extranjeros.
- Internacionalización comprehensiva o integral.
- Internacionalización *at home*.
- Redes temáticas y de investigación a nivel global.
- Reclutamiento de estudiantes internacionales.
- Estructuras de gestión para la internacionalización.
- Financiamiento.
- Venta y exportación de servicios educativos.
- Establecimiento de *branch campi* y franquicias.

La competencia entre los diferentes sistemas de educación superior bajo el impulso de la globalización y los *rankings* son cada día más objetos de estudio, así como la acreditación internacional, el impacto de la internacionalización sobre la calidad y pertinencia de la educación superior y su evaluación, la transferencia de conocimiento a nivel global y las nuevas formas de producir conocimiento.

Otro tema emergente es el debate *cooperación* versus *competencia* en el sector

educativo, por su impacto en los sistemas nacionales y la solidaridad entre las diferentes regiones, la atracción de los mejores talentos a nivel global (*brain drain*, *brain gain* y *brain circulation*), las redes y la mercantilización de la educación superior (ES). También el análisis de las políticas nacionales y supranacionales para la internacionalización de la ES adquiere mayor relevancia, pues no obstante que la globalización evoca la desaparición de las fronteras, la realidad nos enseña que las políticas nacionales son preponderantes todavía.

## 2. Definiciones

La conceptualización del término *internacionalización de la educación superior* ha variado con el tiempo. Por ello, en este capítulo se consideran algunas de las definiciones que han tenido mayor influencia en las últimas dos décadas. Todas estas tienen méritos propios, por lo que se puede decir que son igualmente válidas; al complementarse entre sí, no son contradictorias.

La definición del término «internacionalización» que inicialmente ofreció Jane Knight (1994) como el *proceso de integración de una dimensión internacional e intercultural en la docencia, investigación y servicios de una institución* se ha transformado a lo largo de los años. Esta primera versión se limitó al ámbito institucional, sin precisar su fundamento o un contexto particular.

Posteriormente, Knight (2004) la redefinió como el *proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación superior*. En esta última formulación se intenta caracterizar a la internacionalización como una tendencia mundial que está presente en los ámbitos nacional, sectorial e institucional, y que adopta diferentes metas según los agentes o actores de que se trate. Al mismo tiempo, con este enunciado se busca sostener un punto de vista neutral.

En una de sus publicaciones más recientes, Hans de Wit, *et al.* (2015) presenta una actualización de la definición de Knight, considerando que la internacionalización es *el proceso intencional de integrar una dimensión internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión de la educación terciaria, buscando*



*incrementar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal de las instituciones, con la finalidad de hacer una contribución significativa a la sociedad.*

Otra definición paradigmática se debe a Rudzki (1998, p. 16), según la cual la internacionalización promueve un proceso de cambio organizacional, de innovación curricular, del perfil internacional de los académicos y del personal administrativo, así como la movilidad de los estudiantes, todo ello con la finalidad de lograr la excelencia en la docencia, la investigación y en todas las actividades que son parte de las funciones universitarias. Esta definición se enfoca en la vida institucional, y resulta más precisa que la anterior formulación de Knight, ya que detalla los rubros institucionales que debe impactar la internacionalización.

Por su parte, Kerr (1994, pp. 12-13) divide los impactos de la internacionalización en cuatro componentes: 1) el flujo de nuevos conocimientos, 2) de académicos, 3) de estudiantes y 4) el contenido del currículo. La definición de Harari (1989) precisa que la educación internacional no debe limitarse a la internacionalización del currículo, los intercambios de estudiantes y académicos y los programas de cooperación internacional, sino que debe incluir además diferentes compromisos y actitudes, el desarrollo de una conciencia global, así como una orientación que trascienda al conjunto de la institución y transforme su cultura (*ethos*). En esta definición se hace hincapié en que la internacionalización no se limita a ser una reforma programática, sino que debe implicar un cambio de cultura y actitud al interior de las instituciones de educación superior.

Marijk van der Wende (1996, p. 16) propone una definición más amplia al subrayar que «la internacionalización es todo aquel esfuerzo hecho por el sistema de educación superior para responder a los requerimientos y retos planteados por la globalización de las sociedades, la economía y los mercados de trabajo».

Para Ellingboe (1996), la internacionalización mejora, impulsa y beneficia la calidad de la educación superior, esto mediante la integración de una perspectiva internacional y comparada en la enseñanza de las disciplinas. Representa un fenómeno *complejo y proactivo* que involucra diferentes actores en el sistema educativo.

El autor la define como el proceso de integración de una perspectiva internacional en el sistema universitario, como una visión en proceso, orientada al futuro, multidimensional e interdisciplinaria. Requiere de fuerte liderazgo e involucra a múltiples actores que trabajan en pro del cambio en la dinámica interna en una institución con la finalidad de responder y adaptarse a un contexto externo crecientemente diverso, globalizado y en perpetuo cambio. El mismo autor precisa que la internacionalización es un proceso que recorre diferentes caminos: puede partir de la iniciativa de un profesor y llegar a impactar toda una disciplina, o bien puede iniciar en la oficina del jefe del departamento académico, creando modelos para otros departamentos o disciplinas.

Schoorman (1999) define a la internacionalización como un proceso holístico, continuo, comprensivo y contrahegemónico que ocurre en el contexto internacional del conocimiento en el que las sociedades son vistas como subsistemas de un mundo más amplio e inclusivo. El proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior (IES) remite a un programa de acción comprensivo y multifacético, que se debe integrar en todos los aspectos del sistema educativo universitario. Este autor integra en su definición una posición filosófica y política con el concepto de *acción contrahegemónica*, y subraya la diferencia de la internacionalización de cualquier tipo de cooperación neocolonial. Esto lleva implícito que la internacionalización se concibe como una respuesta a las tendencias globalizadoras, desnacionalizadoras y homogeneizadoras y hace notar el sentido comprensivo de la internacionalización como estrategia de renovación institucional.

Esta última definición destaca tres facetas inherentes a la internacionalización, a saber: *a)* se trata de un proceso continuo y permanente, *b)* es un proceso comprensivo, y *c)* constituye una respuesta contrahegemónica. Para Schoorman, la internacionalización no puede verse como un evento puntual en el tiempo, sino como un ciclo de actos sucesivos, los cuales deben ser integrados a los procesos educativos cotidianos para el progreso y el avance del sector.

La consideración de la internacionalización como un fenómeno comprensivo hace evidente la necesidad de conceptualizar y aplicarla como un proceso en

el que se involucra toda la comunidad universitaria. Los diferentes departamentos se ven como subsistemas del sistema organizacional universitario, resultando modulares para el cumplimiento de la misión internacional de la institución.

En esta lógica, para que la internacionalización llegue a ser una función comprensiva y una realidad institucional, todas las dependencias académicas deben estar convencidas de su necesidad y beneficios. Esta faceta de la definición destaca la relevancia de la internacionalización para todos los campos académicos, así como la participación activa de los miembros de la organización en su puesta en marcha. Este carácter comprensivo requiere la interacción de todas las entidades administrativas y académicas, así como la necesidad de establecer planes estratégicos de internacionalización en todas las dependencias.

En este proceso de cambio cultural al interior de la institución, la internacionalización lleva a cuestionar *qué* se enseña y se aprende, *cómo* se enseña y aprende, y el *porqué* de tal enseñanza y aprendizaje. La internacionalización es contrahegemónica porque favorece la representación de perspectivas culturales múltiples, tanto en el conocimiento generado, como en las prácticas organizacionales de las instituciones educativas. Asimismo, requiere un método pedagógico caracterizado por una variedad de estilos y una comunicación multidireccional y de diálogo, donde los estudiantes son considerados como participantes activos en el proceso de aprendizaje.

De la misma manera, Mestenhauser (1998) hizo hincapié en que los estudiantes ejerzan la autorreflexión crítica. Asimismo, Van der Wende (1996) destacó el valor de optimizar la interacción de los estudiantes de diferentes países en actividades de aprendizaje. Los estudiantes extranjeros constituyen un recurso educativo que los profesores deben aprovechar en el aula como recursos culturales. Este enfoque subraya que una tarea de la internacionalización consiste en crear un sentido más amplio de reciprocidad entre los estudiantes y profesores, por el hecho de que se puede aprender de los estudiantes extranjeros al mismo tiempo que se les enseña.

Por nuestra parte, consideramos que los estudiantes de todos los niveles edu-

cativos necesitan adquirir mayor *conciencia global* para funcionar como ciudadanos y profesionales en el contexto actual, caracterizado por factores como las rápidas transformaciones en la política y economía globales, la continua amenaza del terrorismo internacional, la multiplicación de movimientos étnicos, la existencia de genocidios, pobreza, hambruna y enfermedades, así como la destrucción irreversible del medio ambiente.

Por ende, uno de los objetivos medulares de las IES debe consistir en el fomento de una *conciencia global*, por medio de la internacionalización de los contenidos de las asignaturas y los métodos de enseñanza. Robertson (2006) define a la conciencia global como:

[...] la habilidad de entender el impacto de la globalización en la actividad humana, misma que contribuye a mitigar el efecto negativo del mercado. La conciencia global busca entender la historia del mundo, la complejidad de la condición humana, los retos del cambio en el medioambiente a nivel global, el desarrollo de habilidades para funcionar en sociedades diversas y complejas, y la visualización de nuevas formas de entender a la propia sociedad (p. 65).

Ninguna actividad social debe prescindir de una visión global y la internacionalización debe conducir al diálogo y a la reflexión crítica permanente sobre los orígenes y objetivos mismos de los fenómenos mundiales, a través de la implementación de un proceso educativo comprometido con estos.

Por lo anterior, definimos con Gacel-Ávila (2006) a la internacionalización y la educación internacional como:

un proceso educativo que integra en las funciones sustantivas universitarias una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e interdisciplinaria, que pretende fomentar en los estudiantes una perspectiva global de las problemáticas humanas y una conciencia global en pro de los valores y las actitudes de una ciudadanía global responsable, humanista y solidaria (p. 61).

Esta definición intenta precisar el objetivo de la internacionalización por lo que toca a la dimensión formativa de la universidad. Sin embargo, si se considera la dimensión institucional, se puede definir a la internacionalización como:

Un proceso de cambio y renovación institucional que busca incorporar una dimensión internacional e intercultural en la cultura, misión, visión, y transversalmente en todas las estrategias de desarrollo para el fortalecimiento institucional, el mejoramiento de la calidad y la pertinencia del perfil de egresados, de los programas docentes, de los productos de investigación y de extensión (Gacel-Ávila, 2006, p. 61).

En otras palabras, la internacionalización se entiende como un cambio de cultura al interior de la universidad que contribuye al fortalecimiento institucional y a un mejor cumplimiento de sus objetivos, a través del mejoramiento de la calidad y pertinencia de sus funciones sustantivas.

Por su parte, Hudzik (2011) define a la internacionalización comprehensiva (IC) o integral como un compromiso, confirmado a través de la acción, de integrar las perspectivas internacionales y comparativas en la enseñanza, la investigación y los servicios de la ES. Según dicho autor, la internacionalización comprehensiva configura el espíritu (*ethos*) y valores de una institución, modificándola. Es esencial que tanto el líder de la institución como los órganos de gobierno, el cuerpo docente, los estudiantes y el personal administrativo se adhieran al proceso, y que la internacionalización comprehensiva se convierta en un imperativo institucional y que no sea una mera posibilidad deseable.

La internacionalización comprehensiva no solamente impacta la vida del campus, sino también los marcos externos de referencia de la institución, sus relaciones y sus colaboraciones. La reconfiguración global de las economías, los sistemas de intercambio, investigación y comunicación, y el impacto de las fuerzas globales en la vida local demandan una internacionalización comprehensiva alineada a los motivos y propósitos que los guían.

### 3. *Las razones y motivaciones para la internacionalización*

Para implementar un proceso de internacionalización es preciso contar con motivaciones y razones claras, capaces de sustentar políticas y programas concretos. A partir de estas se pueden especificar los beneficios y resultados que se espera obtener en un proceso de este tipo por parte de los distintos actores involucrados.

Las razones y motivos también sirven como punto de partida para puntualizar objetivos y políticas dentro de un plan estratégico. Sin ellos, el proceso de internacionalización correría el riesgo de ser sólo una respuesta reactiva y fragmentada, *ad hoc* a las oportunidades internacionales que se hallen disponibles en un momento dado.

#### 3.1 LA CLASIFICACIÓN DE KNIGHT Y DE WIT

Las razones para la internacionalización se han clasificado en cuatro categorías: socio-culturales, políticas, académicas y económicas (Knight & De Wit, 1999; De Wit, 2001) (véase Figura 1).

A esta clasificación habría que agregar algunas razones emergentes que cada vez adquieren mayor relevancia, que pertenecen tanto al plano nacional como al institucional.

#### 3.2 RAZONES Y MOTIVACIONES A NIVEL NACIONAL

*Desarrollo de recursos humanos.* Los países desarrollados que ejercen el liderazgo en la economía del conocimiento se ven en la necesidad, por razones estratégicas, de formar y reclutar a personas con talento (Santiago, Tremblay, & Arnal, 2008a; 2008b) a través de diversas iniciativas de educación internacional, ello como resultado de una diversidad de cambios que están ocurriendo en diferentes ámbitos, entre otros, en la demografía de su propia población, en el incremento acelerado de la productividad (The World Bank, 2002), en la transformación de la producción y el comercio internacional, (The World Bank, 2007) e incluso en la creciente movilidad de los recursos humanos. De esta manera, hay cada vez más presión para incorporar a los mejores estudiantes y académicos de otros países



Figura 1. Razones y motivos para la internacionalización

Tipo de razones	Razones existentes: Nacionales e institucionales (combinadas)
Sociales y culturales	Identidad cultural nacional. Entendimiento intercultural. Desarrollo de la ciudadanía. Desarrollo social y comunitario.
Políticas	Política exterior. Seguridad nacional. Asistencia técnica. Paz y entendimiento mutuo. Identidad nacional. Identidad regional.
Económicas	Crecimiento económico y competitividad. Mercado laboral. Incentivos financieros.
Académicas	Incremento en la calidad y dimensión internacional de la investigación y la docencia. Ampliación del horizonte académico. Fortalecimiento institucional. Perfil internacional de la institución. Mejoramiento de la calidad. Estándares académicos internacionales.

Fuente: adaptado de Knight (2012).

con el fin de aumentar la competitividad científica, tecnológica y económica de un país.

Del mismo modo, se presta cada vez más atención a la dimensión internacional de la educación superior con la finalidad de preparar un capital humano nacional altamente capacitado para incrementar la competitividad de los países a nivel global (OECD, 2013b).

Por último, se acentúa la necesidad de profundizar el entendimiento intercultural y la adquisición de competencias globales para el desarrollo personal, profesional y ciudadano.

*Alianzas estratégicas.* Las alianzas estratégicas se llevan a cabo con fines académicos, económicos, políticos o socio-culturales. La movilidad internacional de estudiantes y académicos, así como la investigación en colaboración, se perciben como medios para estrechar lazos geopolíticos y relaciones económicas.

En el caso de los países que buscan una mayor integración económica y política con sus vecinos, estas alianzas se consideran como una manera de desarrollar una cooperación más estrecha, bilateral o regional, con la finalidad de obtener mayores ventajas competitivas.

*Intercambio comercial y generación de ingresos.* Durante la última década, en algunos países como Australia, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido y Nueva Zelanda, se ha puesto énfasis en las oportunidades económicas derivadas de la prestación de servicios de educación superior, ya sea dentro o fuera de sus fronteras. Como consecuencia, se ha incrementado, por una parte, el reclutamiento de estudiantes internacionales por las IES más prestigiosas, y por otra, el establecimiento de franquicias, *campi* en el extranjero, y la venta de servicios educativos en línea. Todos son ejemplos de un enfoque crecientemente comercial de la internacionalización.

El hecho de que la educación sea uno de los doce sectores de servicios en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) demuestra que la educación internacional se ha vuelto un área altamente lucrativa y en tendencia ascendente. Hoy en día, la cooperación internacional con fines comerciales está a la alza y va en detrimento de una cooperación internacional solidaria.

*Fortalecimiento de la capacidad nacional.* Los países emergentes y en desarrollo incluyen entre los factores claves de su agenda nacional la formación de recursos humanos altamente especializados y el desarrollo de capacidades para producir conocimientos, generar tecnología e introducir innovación.

Sin embargo, en muchos casos se carece de la infraestructura adecuada tanto física como humana para lograr estos objetivos, por lo que se requiere de la

cooperación internacional, la cual puede contribuir de manera significativa a los esfuerzos de fortalecimiento a nivel del sector y de las instituciones.

*Desarrollo socio-cultural y entendimiento mutuo.* Las razones sociales y culturales siguen siendo importantes, especialmente aquellas que se refieren a la promoción del entendimiento intercultural y la identidad cultural nacional; sin embargo, en algunos países pueden tener menos peso que las motivaciones económicas y políticas. A pesar del actual incremento en los conflictos culturales entre países y al interior de estos, no se percibe que se otorgue mayor importancia a las razones socio-culturales y de entendimiento intercultural, por lo que sería estratégico que se les diese la misma importancia que a las razones económicas y políticas.

### 3.3 MOTIVACIONES A NIVEL INSTITUCIONAL

Es cierto que hay una estrecha relación entre las razones a nivel nacional e institucional, pero no siempre son tan cercanas como se esperaría. Se considera que los motivos institucionales cobran mayor relevancia cuando las políticas nacionales y sectoriales en materia de internacionalización son pobres o escasas. Las motivaciones institucionales son múltiples, pues varían según el tipo de institución de que se trate, así como en función de su misión, población estudiantil, perfil del profesorado, ubicación geográfica, fuentes de financiación disponibles, grado de autonomía de la institución y orientación hacia los intereses locales, nacionales e internacionales, entre otros aspectos.

*Reputación y perfil internacional.* Las IES se preocupan por crear una imagen y una reputación internacional para enfrentar una situación de competitividad creciente con el objetivo de obtener ingresos financieros, así como estudiantes que pagan matrícula, en particular en el mundo anglosajón. El paradigma es la universidad de clase mundial (Salmi, 2009), la cual presume tener un perfil internacional con ciertas características específicas, como contar con académicos internacionalmente reconocidos, un número significativo de estudiantes inter-

nacionales y llevar a cabo proyectos de investigación y formación con un alto impacto regional.

Por lo tanto, la necesidad de obtener reconocimiento internacional, ya sea con propósitos académicos, económicos, sociales o políticos, está en aumento (Hazelkorn, 2012). En nuestra opinión, este modelo de universidad de clase mundial no se debería considerar *internacionalizada*, pues más bien se trata del clásico modelo de universidad de élite norteamericana, ya que, como lo menciona Harari (1989), el hecho de tener estudiantes internacionales no hace internacional a una universidad; al contrario, la universidad norteamericana se encuentra entre las menos internacionalizadas del globo, con el nivel de movilidad estudiantil más bajo del mundo (3%) (OECD, 2012), y con académicos monolingües y caracterizados por su bajo uso de bibliografía extranjera.

*Generación de ingresos.* En el nivel institucional, la internacionalización puede convertirse en una fuente alternativa de ingreso en el contexto actual de reducción del financiamiento público. Algunas de las estrategias utilizadas para este fin incluyen la venta de servicios educativos, el establecimiento de *branch campi* y el reclutamiento de estudiantes extranjeros.

*El perfil de estudiantes y personal académico.* La internacionalización surge como estrategia para mejorar el perfil internacional y las habilidades interculturales de los estudiantes y académicos por la necesidad ineludible en el contexto actual de entender los problemas globales y apreciar la diversidad cultural, por los requerimientos de actualización continua de conocimientos y cualificaciones en la sociedad del conocimiento, por la globalización del mercado de trabajo y por el aumento exponencial de las redes internacionales.

*Alianzas estratégicas y redes internacionales.* El número de acuerdos educativos multilaterales se ha incrementado exponencialmente en las últimas décadas, con una clara tendencia hacia el desarrollo de redes. Las redes tienden a proponer

objetivos estratégicos, pero en muchos casos son difíciles de manejar debido a la complejidad de trabajar con varios sistemas educativos y culturas.

*Producción de investigación y conocimiento.* En virtud de la creciente interdependencia entre las naciones, es evidente que hay problemas y desafíos globales que no pueden abordarse solamente a nivel nacional. La colaboración internacional e interdisciplinaria es fundamental para resolver muchos problemas mundiales, tales como los retos ambientales y los de salud pública, por citar algunos. Por ello, la colaboración internacional en investigación se ha vuelto un indicador importante en los *rankings* globales de universidades.

En conclusión, se puede afirmar que, si bien los diferentes actores universitarios tienen diferentes razones para impulsar la internacionalización, actualmente hay una fuerte tendencia para adoptar una combinación de estas, en donde la principal diferencia consiste en el orden de las prioridades, las cuales pueden variar, dependiendo de cada país, región, época e institución.

#### *4. Los beneficios de la internacionalización*

*Para los estudiantes.* La internacionalización ofrece una serie de beneficios a los estudiantes, entre los que destaca la posibilidad de cursar una gama más amplia de asignaturas por medio de estancias académicas en otras universidades o bien mediante movilidad virtual. Esto les permite, entre otras cosas, estar expuestos a otras escuelas de pensamiento, a diferentes estilos de pedagogías, a tener acceso a nuevas fuentes bibliográficas, bancos de datos, etc.

Investigaciones empíricas destacan que la experiencia intercultural permite a los estudiantes adquirir nuevas cualificaciones académicas y profesionales que les brindan mejores oportunidades de integración en el mercado laboral, además de desarrollar competencias que les permiten desenvolverse mejor social y culturalmente en la sociedad global.

La experiencia internacional e intercultural aporta a los egresados univer-

sitarios una mayor funcionalidad en ambientes multiculturales, gracias a un conocimiento de primera mano de otros pueblos y países, además de que adquieren competencias en el manejo de idiomas extranjeros. La movilidad estudiantil permite incrementar la competitividad internacional, estimula la eficiencia en el mercado laboral y contribuye a la interacción entre ciudadanos de diferentes países (Institute of International Education, 2011).

Estos aspectos son los más obvios y constituyen, de hecho, los objetivos de la mayoría de los programas de intercambio. Sin embargo, se debe destacar la existencia de otros impactos menos directos, pero todavía más importantes en vista de la relevancia que tienen para desarrollar el perfil del egresado en el siglo XXI.

En este sentido, Tünnerman (2000) menciona que para el siglo XXI lo importante para los educandos son los aprendizajes adquiridos, conocimientos útiles, capacidad de raciocinio y los valores, y que estos se traduzcan en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad. La educación para el siglo XXI se sustenta en valores como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la rapidez de cambio, el estudio permanente y el trabajo cooperativo. El hombre está constantemente enfrentado a los desafíos de la adaptación, el dominio de situaciones nuevas, la responsabilidad, la participación, el pluralismo y el cambio de valores, y tiene que hallarse preparado física, intelectual y afectivamente para lidiar con estas exigencias. Los trabajadores de la era post-industrial de alta tecnología requieren nuevas habilidades más relacionadas con el análisis simbólico como la abstracción, el pensamiento sistémico, la investigación experimental y el espíritu de colaboración.

En este contexto, la internacionalización surge como una estrategia idónea para responder a estas nuevas demandas educativas, ya que fomenta el desarrollo de un perfil de egreso con las características anteriores. En efecto, las estancias en el extranjero estimulan un crecimiento personal y académico, el desarrollo de competencias en el terreno de la comunicación interpersonal e intercultural, el trabajo en equipo, así como mayores niveles de adaptabilidad, flexibilidad, autoconfianza, independencia y autonomía, entre otras. Igualmente, tras una experiencia académica en el extranjero, los estudiantes adquieren mayor conciencia del



proceso de aprendizaje, contribuyendo así a fortalecer su desarrollo académico y adquirir una perspectiva más amplia de las disciplinas estudiadas.

Mestenhauser (1998) ha demostrado también el potencial que tiene la educación internacional para el desarrollo de ciertas capacidades cognoscitivas genéricas y especializadas que coinciden con las mencionadas por Tünnermann. En este sentido, la educación internacional enseña a conocer y a aprender y, en cierta medida, también a «desaprender». El aprender la historia de otros países, adaptarse a diferentes idiosincrasias y adquirir aptitudes de comunicación lleva a que los estudiantes quiebren su «caparazón cultural» y alcancen un horizonte más amplio, más allá de las fronteras de su sociedad.

Después de una estancia en el extranjero, los estudiantes desarrollan nuevas capacidades cognitivas por tres razones básicas: *a)* la estancia fuera de su medio cultural y la convivencia en un ambiente ajeno los obligan a ver las cosas de manera diferente, así como a valorar, con la perspectiva que da la distancia, las diferencias y similitudes que hay entre distintas culturas; *b)* esta situación los lleva a cambiar de roles de manera drástica, pues la cultura anfitriona tiene un significado diferente para sus ciudadanos que para el visitante, observador, o extranjero, en otras palabras, los estudiantes no pueden adoptar los mismos roles a los que están acostumbrados en circunstancias similares, lo que redundará en profundas consecuencias cognitivas; *c)* en su estadía en el extranjero, los estudiantes procesan una gran cantidad de información adicional, por el hecho de que observan más cosas que en su ambiente monocultural, lo que los obliga a confrontar lo «nuevo» con su manera de pensar, previamente establecida.

Finalmente, la perspectiva cultural, los encuentros interculturales y los estudios en el extranjero permiten al estudiante comprender mejor *qué* está aprendiendo y *por qué*. Por esta razón, la educación internacional resulta un formidable entrenamiento para el desarrollo de la capacidad de autoaprendizaje, dimensión clave en la educación del futuro (*aprender a aprender* y *aprender a lo largo de la vida*), debido en gran parte a que promueve el aprendizaje social, un aspecto subestimado en la educación tradicional.

Por ello, mientras que la educación tradicional está dirigida al *producto* del aprendizaje, la educación internacional está orientada al *proceso*. En este siglo, la mayoría de los trabajos están ligados al desempeño intelectual (The World Bank, 2002; OECD, 2012) lo que significa que la base del conocimiento tiende a extenderse, en vez de contraerse, y que se debe tomar en cuenta tanto el *proceso* como el *producto* educativo. Gracias a que la educación internacional privilegia el *proceso*, ayuda a preparar a los egresados con las características que se necesitan en la sociedad contemporánea.

*Los beneficios de la internacionalización en la innovación curricular.* La colaboración entre universidades de diferentes países con currículos distintos promueve la innovación curricular, lo que conduce a superar los enfoques y las prácticas educativas tradicionales. La pedagogía se renueva, ya que, al confrontarse con diferentes maneras y estilos didácticos, los profesores que participan en programas académicos interinstitucionales enriquecen sus propios métodos pedagógicos. Asimismo, el establecimiento de titulaciones dobles o conjuntas permite ampliar la oferta académica y educativa.

*Los beneficios de la internacionalización en la gestión universitaria.* Por último, se debe señalar que la cooperación internacional también tiene un impacto positivo en la gestión institucional, en vista de que permite conocer nuevas formas de organización como resultado de la experiencia compartida. Igualmente, una mirada externa permite darse cuenta de las limitaciones y fallas institucionales.

### 5. Conclusiones

Los impactos de la educación internacional rebasan los logros que se obtienen a través de las simples estrategias de mejoramiento de la calidad educativa. El potencial de esta no se limita a preparar mejores profesionistas y especialistas, sino que también intenta lograr la formación de mejores personas y ciudadanos más conscientes del mundo que les rodea.

La ciencia misma requiere mayores niveles de internacionalización por lo que toca a sus contenidos y perspectivas, en virtud de que tiene, entre otras, la responsabilidad de responder a problemas globales, de contribuir a la formación internacional de recursos humanos móviles, así como de fomentar la comprensión intercultural al interior de sociedades cada día más multiculturales. Pero el potencial que tiene la internacionalización para mejorar la calidad y la pertinencia de la educación superior se desarrolla en la medida en que se le asigna a este nivel educativo un rol importante en la educación de ciudadanos del mundo, más allá de la sola formación de agentes económicos y profesionales.

En otras palabras, para aprovechar el potencial de la internacionalización, el cual es poco reconocido aún, se deben desarrollar estrategias educativas para fomentar la formación de individuos que sepan resolver problemas más allá de sus respectivos ámbitos nacionales. En este sentido, la internacionalización enriquece el papel tradicional de la educación superior mediante la promoción de un mejor entendimiento y solidaridad mutua entre los pueblos. En este escenario, los tomadores de decisiones deben reflexionar si estos aspectos se encuentran entre las prioridades de los sistemas de educación superior.

La globalización obliga a la sociedad en todos sus ámbitos a redefinir sus paradigmas y bases conceptuales. Por ello, es imprescindible formular nuevos modelos educativos, en virtud de que la educación constituye la esfera donde se moldean las ideas y las mentalidades, de ahí su papel estratégico. Si la sociedad global requiere la formación de una auténtica ciudadanía global para su progreso, entonces la educación, verdadera base de la integración regional, internacional y global, debe ser la arena donde se prepare el cambio.

En conclusión, la meta más noble de la internacionalización debe ser la formación de ciudadanos globales, seres multiculturales, tolerantes a la diferencia cultural y agentes de cambio en sus sociedades. El concepto de internacionalización se basa en un principio de cooperación mundial solidaria, que fomenta la distribución del conocimiento en pro de la democracia, del Estado de derecho y de la paz global, así como el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones a nivel mundial.

Frente a la creciente comercialización de la educación internacional, hay una preocupación legítima de parte de los actores como las asociaciones de universidades y de educación internacional sobre el futuro de los valores académicos de internacionalización. En este sentido, se creó el movimiento llamado «Dialogo Global». Al inicio del 2017, hay tres eventos que ha promovido Dialogo Global, a saber: el documento redactado por la Asociación Internacional de Universidades en 2012; el evento Dialogo Global I, organizado en 2013 por la Universidad Metropolitana Nelson Mandela en Port Elizabeth en Sudáfrica; y el Dialogo Global II, llevado a cabo en enero del 2017 y organizado conjuntamente por el Observatorio Regional sobre Internacionalización y Redes en Educación Terciaria de la IESALC/UNESCO (OBIRET), la Universidad Autónoma de Sinaloa y la AMPEI.

Por su importancia, se reproduce a continuación el documento publicado por la Asociación Internacional de Universidades (IAU, 2012), cuya redacción estuvo a cargo de una comisión internacional integrada por reconocidos expertos en la materia, bajo el liderazgo de su secretaria general, Eva Egron-Polack.

#### DECLARACIÓN DE LA IAU

*Reforzar los valores académicos en la internacionalización de la educación superior: una llamada a la acción*

##### *Objetivo*

Este documento reconoce los beneficios sustanciales de la internacionalización de la educación superior, pero también resalta las consecuencias imprevistas y potencialmente negativas del proceso, con el fin de alertar a las instituciones de educación superior sobre la necesidad de actuar para garantizar que los impactos de la internacionalización sean positivos y de beneficio mutuo para las instituciones de educación superior y los países a los que pertenecen.

*Internacionalización: un concepto en plena evolución*

1. La internacionalización de la educación superior es un proceso dinámico, definido y redefinido constantemente por el contexto internacional en el que opera. En la medida en que este último cambia, también se modifican los propósitos, objetivos, significados y estrategias de internacionalización. En los últimos cincuenta años, el mundo se ha transformado radicalmente como resultado de la desaparición de las hegemonías coloniales, el fin de la Guerra Fría, el surgimiento de nuevas potencias económicas y las nuevas alianzas regionales.
2. La globalización es hoy en día el factor contextual más importante que determina la internacionalización de la educación superior. La globalización se caracteriza por una interdependencia entre los países y se manifiesta en las esferas económicas, políticas, sociales, culturales y del conocimiento. El incremento en la movilidad de bienes, servicios y personas, así como el creciente uso de tecnologías de la información y la comunicación, acortan el tiempo y el espacio a un nivel sin precedentes, a costos cada vez más bajos, ocupando un lugar central en el proceso de globalización.
3. La globalización ofrece una dimensión internacional a todos los aspectos de nuestras vidas, nuestras comunidades y nuestras profesiones. En la educación superior, el fenómeno ha dado lugar a una mayor movilidad de ideas, estudiantes y de personal académico, y ha brindado mayores oportunidades para la colaboración y la difusión de conocimiento a escala mundial. La globalización también ha introducido nuevos objetivos, nuevas actividades y nuevos actores en la internacionalización de la educación superior.
4. Tanto instituciones como países y regiones de diferentes partes del mundo, y en momentos distintos, están llevando a cabo objetivos variados y participan de maneras diversas en el proceso de internacionalización de la educación superior. Algunos ejemplos ilustran cómo la internacionalización sirve para diferentes propósitos y aporta distintos desafíos y ventajas, como

- el caso de África en la era de la dominación colonial, donde el acceso a la educación superior implicaba salir al extranjero y asistir a universidades de la potencia colonial, o el del reciente Proceso de Bolonia, que está cambiando radicalmente el paisaje de la educación superior en Europa a través de reformas coordinadas a escala internacional.
5. Los objetivos de la internacionalización están en constante evolución, ya que van desde la formación de ciudadanos del mundo, la creación de capacidades para la investigación y la generación de ingresos a través de cuotas de inscripción para los estudiantes internacionales, hasta la voluntad de mejorar el prestigio institucional. Las nuevas formas de internacionalización, tales como los campus en el extranjero, los programas de aprendizaje a distancia con un alcance global, los polos educativos y las redes internacionales, ahora se suman a las iniciativas tradicionales tales como la movilidad de estudiantes y del personal, los cambios a los currículos y planes de estudio, así como a las relaciones internacionales e institucionales al servicio de la docencia y la investigación. Además, han entrado en escena nuevos actores institucionales, como recientes proveedores privados.
  6. A pesar de que el riesgo de fuga de cerebros sigue siendo una preocupación importante en ciertas partes del mundo, algunos países utilizan la movilidad de estudiantes internacionales para desarrollar sus capacidades y recursos en el campo de la educación superior. Los Gobiernos y las instituciones están creando vínculos formales con los estudiantes prometedores de sus propias diásporas para promover la circulación de cerebros. Mientras que el flujo desigual de talentos a nivel mundial siempre será un problema importante, en el largo plazo algunos de los efectos más perjudiciales pueden ser mitigados en la medida en que los países desarrollen capacidades y ofrezcan oportunidades en casa. La internacionalización de la educación superior puede desempeñar un papel importante en el desarrollo de estas capacidades y oportunidades en todo el mundo.
  7. En resumen, la internacionalización es actualmente muy diferente de lo



que era durante la primera mitad del siglo XX, en los años 60 u 80. La ampliación de los promotores de la internacionalización de la educación superior ha hecho de la internacionalización un imperativo institucional. Asegurar el equilibrio entre múltiples resultados que se esperan, preservando al mismo tiempo los valores y las misiones institucionales, es a la vez un reto y una oportunidad. La internacionalización se lleva a cabo en un contexto radicalmente nuevo, complejo, diferenciado y globalizado. Los cambios resultantes en los objetivos, actividades y actores han dado lugar a la reconsideración de la terminología, de los marcos conceptuales y de los entendimientos anteriores, y, de manera más importante, han dado pie a un cuestionamiento mayor, pero saludable, de los valores, objetivos y significados de la internacionalización.

*La naturaleza cambiante de la internacionalización  
en el contexto de la globalización*

8. Independientemente de las diferencias contextuales que se dan entre y dentro de países, la mayoría de las instituciones de educación superior en el mundo participan en actividades internacionales y están tratando de ampliarlas. Comprometerse mundialmente forma parte hoy en día de la definición misma de la calidad de la educación y la investigación.
9. Los numerosos beneficios perdurables de la internacionalización en el ámbito universitario son ampliamente reconocidos como fundamentales. Los más notables son:
  - Mejora de la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.
  - Mayor compromiso con las cuestiones y con los actores nacionales, regionales y mundiales.
  - Mejor preparación de los estudiantes como ciudadanos globales y nacionales, como miembros productivos del mundo laboral.
  - Acceso a los estudiantes a programas que no están disponibles o que se encuentran escasos en su país de origen.

- Mayores oportunidades para la mejora del profesorado y, a través de la movilidad, la disminución del riesgo de «endogamia» académica.
  - Posibilidad de participar en redes internacionales para llevar a cabo investigaciones sobre cuestiones urgentes a nivel local y en el extranjero y beneficiarse de la experiencia y de las perspectivas de los investigadores de otras regiones del mundo.
  - Oportunidad de situar el desempeño institucional en el contexto de las mejores prácticas internacionales.
  - Mejora de la formulación de políticas institucionales, gobernanza, servicios estudiantiles, actividades de apoyo y aseguramiento de la calidad mediante el intercambio de experiencias más allá de las fronteras nacionales.
10. Al mismo tiempo, el nuevo mundo de la educación superior se caracteriza por la competencia en términos de prestigio, talento y recursos a nivel nacional y mundial. Los *rankings* nacionales e internacionales han incitado a algunas universidades a priorizar políticas y prácticas que les permitan estar mejor clasificadas. En muchas instituciones, la internacionalización se ha convertido en parte de una estrategia para mejorar el prestigio, la competitividad global y los ingresos. En la medida en que la educación superior se ha convertido en cierto modo en una «industria» global, también la internacionalización de la educación superior ha dado origen, en ciertas áreas, a una competencia en la que los intereses comerciales y otros intereses opacan, en ocasiones, la misión y los valores académicos fundamentales de la educación superior. Esta competencia amenaza con desplazar la colaboración como el fundamento de la internacionalización.

*Posibles consecuencias negativas de la internacionalización*

11. A medida que la internacionalización de la educación superior está evolucionando y aumentando en importancia, han empezado a surgir una serie de consecuencias potencialmente negativas. Estas incluyen riesgos específicos a determinadas instituciones, la distribución desigual de los benefi-

cios y las relaciones asimétricas de poder. Los siguientes problemas son los más citados:

- El predominio del inglés, cuya principal ventaja es ser un medio común de comunicación, puede ser perjudicial para la diversidad de los idiomas que se estudian o utilizan en la educación superior. El uso generalizado del inglés puede conducir a la homogeneización cultural y, aun cuando se reconocen estos impactos adversos, es difícil solucionarlos de manera eficaz.
- La competencia global puede reducir la diversidad de modelos institucionales que sustentan una educación de mayor calidad. La búsqueda de un modelo único de excelencia encarnada en la noción de una «universidad de clase mundial», definida generalmente en sentido estricto por la excelencia en la investigación, puede resultar en la concentración de los escasos recursos nacionales en unos pocos, e incluso en una sola institución, en detrimento de un sistema nacional diversificado de instituciones de educación superior que pueda responder a objetivos diferentes. Este riesgo, potencialmente presente en todas partes, es particularmente grave en los países en desarrollo.
- La fuga de cerebros es probable que continúe o incluso aumente, lo que socava la capacidad de los países en desarrollo y sus instituciones para retener el talento necesario para su prosperidad, su progreso cultural y su bienestar social.
- El reclutamiento a gran escala de estudiantes internacionales, en algunas ocasiones utilizando prácticas cuestionables o poco éticas, puede causar una serie de problemas, tales como la fuga de cerebros. Además, la presencia de un gran número de estudiantes internacionales puede dar lugar a ideas erróneas acerca de la disminución de oportunidades para los estudiantes nacionales o alimentar inadvertidamente los prejuicios sobre los extranjeros. Esto puede opacar los beneficios intelectuales e interculturales altamente positivos que los estudiantes internacionales pueden aportar al salón de clases, al campus y a las comunidades en las que estudian y viven.

- El aumento de los programas transnacionales y la creación de *campi* en el extranjero plantea una serie de cuestiones, notablemente: cómo estos mejoran la capacidad educativa de los países receptores en el largo plazo, y qué tan capaces son de proporcionar una educación comparable a la proporcionada por «la institución sede» en el país de origen. Por otra parte, una presencia educativa del extranjero, con su prestigio correspondiente, puede perjudicar a instituciones de educación superior locales que buscan satisfacer las necesidades nacionales. Algunos países anfitriones también experimentan dificultad para regular la presencia, actividad y calidad de los programas extranjeros.
- En la medida en que la búsqueda de reputación institucional, estimulada por los *rankings*, adquiere importancia entre los objetivos de la internacionalización, la selección de socios internacionales puede estar impulsada más por el deseo de ganar prestigio por asociación que por un interés genuino en la cooperación. Esta tendencia conlleva el riesgo de excluir de asociaciones internacionales a muchas instituciones importantes y de alta calidad.
- La asimetría de las relaciones entre las instituciones, basada en el acceso a los recursos para el desarrollo e implementación de estrategias de internacionalización, puede favorecer la consecución de los objetivos que benefician a las instituciones con mayores recursos, y por lo tanto dar lugar a una distribución desigual de los beneficios.

El señalamiento de estas consecuencias negativas no pone en duda el valor inherente de la internacionalización de la educación superior. Al contrario, el objetivo de sensibilizar sobre estos riesgos potenciales a las instituciones de educación superior es asegurar que se tomen medidas para evitarlos.

*Reforzar los valores que sustentan la internacionalización:  
un llamado a las instituciones de educación superior*

12. Los beneficios de la internacionalización son claros. Es responsabilidad de

las instituciones de educación superior en el mundo hacer todo lo posible por evitar o limitar sus posibles consecuencias negativas.

13. El contexto actual de la internacionalización de la educación superior, descrito en este documento, realiza un llamado a todas las instituciones a revisar y fortalecer los valores, principios y objetivos que subyacen a la internacionalización, incluyendo: el aprendizaje intercultural, la cooperación interinstitucional, el beneficio mutuo, la solidaridad, el respeto mutuo y la igualdad de las asociaciones. La internacionalización también requiere un esfuerzo concertado y activo para garantizar que las prácticas institucionales y los programas concilien diferentes objetivos, entre ellos, académicos, financieros, y de prestigio. La internacionalización requiere que las instituciones de todo el mundo actúen como ciudadanos globales responsables, comprometidos con la construcción de un sistema global de educación superior que valore la integridad académica, la calidad, el acceso equitativo y la reciprocidad.
14. Como parte del diseño e implementación de sus estrategias de internacionalización, las instituciones de educación superior están llamadas a respetar y aplicar los siguientes valores y principios:
  - Compromiso para promover la libertad académica, la autonomía institucional y la responsabilidad social.
  - Búsqueda de prácticas socialmente responsables a nivel local e internacional, tales como la equidad en materia de acceso y éxito, y la no discriminación.
  - Cumplimiento de las normas reconocidas en términos de integridad científica y ética de la investigación.
  - Colocación de los objetivos académicos tales como la formación de los estudiantes, el avance de la investigación, el compromiso con la comunidad y el abordaje de los problemas mundiales, en el centro de sus esfuerzos de internacionalización.
  - Fomento de la internacionalización del currículo, así como de las activi-

dades extracurriculares para que los estudiantes no móviles, que aún representan la gran mayoría, puedan beneficiarse de la internacionalización y desarrollar las competencias y habilidades que van a necesitar.

- Participación en una oportunidad sin precedentes para crear comunidades internacionales de investigación, de aprendizaje y prácticas para hacer frente a los problemas mundiales más apremiantes.
  - Afirmación de los beneficios mutuos, del respeto y de la equidad como base de cualquier asociación.
  - Consideración y trato de los estudiantes y académicos internacionales de manera ética y respetuosa en todos los aspectos de su relación con la institución.
  - Búsqueda de formas innovadoras de colaboración que superen las disparidades en términos de recursos y fortalezcan las capacidades humanas e institucionales entre los países.
  - Salvaguardia y promoción de la diversidad cultural y lingüística, y el respeto de las preocupaciones locales y de las prácticas cuando se trabaje en el extranjero.
  - Evaluar constantemente los impactos, intencionales o no, positivos y negativos, de las actividades de internacionalización en otras instituciones. Respuesta a los nuevos desafíos de la internacionalización a través del diálogo internacional que combina la consideración de los valores fundamentales con la búsqueda de soluciones prácticas para facilitar la interacción entre instituciones de educación superior a través de las fronteras y culturas respetando y promoviendo la diversidad.
15. Estos valores no son ni *slogans* ni abstracciones vagas. Estos deben aplicarse de manera muy concreta a las políticas y prácticas institucionales. Como parte del desarrollo de sus estrategias de internacionalización, las instituciones deben ser claras y transparentes sobre las razones que las motivan a emprender una iniciativa determinada, sobre la manera en la cual esta iniciativa se relaciona en su misión y sus valores académicos, y sobre los mecanismos

que se pueden implementar para evitar posibles consecuencias negativas. Las discusiones abiertas, dentro y entre las instituciones y asociaciones, así como con Gobiernos, deberán mantener en primer plano los objetivos y los principios académicos fundamentales de la internacionalización, en el contexto de cambios rápidos, de realidades complejas y de presiones cada vez más importantes ligadas con la competencia y los recursos limitados.

*Próximas etapas*

16. Este llamado a las instituciones de educación superior es sólo un primer paso en el compromiso de la IAU, que tiene como objetivo trabajar con sus organizaciones miembros, y otras asociaciones, y socios de educación internacional, para proporcionar orientación institucional y ejemplos de buenas prácticas en el campo de la internacionalización. La IAU tratará de ayudar a las instituciones a integrar estos principios y valores en sus actividades cotidianas.

A dicha declaración siguió la *Declaración del Diálogo Global de la Bahía Nelson Mandela* sobre el futuro de la internacionalización de la es. El Diálogo Global es un esfuerzo de las asociaciones nacionales de educación internacional por repensar la internacionalización en función de las particularidades y diversidad regionales, creando nuevos paradigmas para los países emergentes y en desarrollo. Los participantes en el Diálogo Global se posicionan contra la mercantilización de la educación internacional y a favor de una promoción de cambios en la dinámica global de cooperación internacional que fomente la cooperación sur-sur y entre las naciones emergentes, promueva políticas de cooperación que tomen en cuenta los contextos nacionales, sus prioridades y condiciones específicas, y reconozca a la diversidad cultural como fuente importante de innovación e invención, así como recurso valioso para el desarrollo humano sustentable.

La *Declaración del Diálogo Global de la Bahía Nelson Mandela* sobre el futuro de la internacionalización de la educación superior se reproduce a continuación.

DECLARACIÓN DEL DIÁLOGO GLOBAL  
EN LA BAHÍA NELSON MANDELA  
SOBRE EL FUTURO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

Puerto Elizabeth, Sudáfrica. Enero 17, 2014.

Nosotros, los participantes en el Diálogo Global, hospedado por la Asociación de Educación Internacional de Sudáfrica (IEASA) del 15 al 17 de enero de 2014 en Puerto Elizabeth, representantes de nueve organizaciones nacionales, seis regionales y nueve más de todo el planeta, con responsabilidades nacionales, regionales y globales, declaramos nuestro compromiso para enfatizar la importancia de la toma de decisiones y prácticas en el desarrollo de actividades de internacionalización que están impregnadas con consideraciones éticas y de inclusividad.

Reconocemos la importancia de dos documentos recientemente publicados:

- Reforzar los valores académicos en la internacionalización de la educación superior: una llamada a la acción, adoptada por la Asociación Internacional de Universidades en abril de 2012;<sup>1</sup>
- Estatuto de movilidad estudiantil internacional, adoptada por la Asociación Europea de Educación Internacional y la Asociación Australiana de Educación Internacional, en asociación con otras asociaciones similares en el mundo, en septiembre de 2012,<sup>2</sup>

en la formulación de los pasos a seguir para implementar los contenidos enmarcados en esos documentos, y queremos re-enfatizar que la internacionali-

---

<sup>1</sup> Esta declaración está reproducida a partir de la página 26 del presente libro.

<sup>2</sup> Para consultar el documento: <http://www.eaie.org/home/in-the-field/policy-advocacy/international-student-mobility-charter>



zación debe estar basada en el beneficio y desarrollo mutuo para entidades e individuos en los países desarrollados, así como en los países emergentes y en desarrollo.

Los participantes del Diálogo se comprometen a promover una educación superior e investigación internacional que reconozca la riqueza de la diversidad que todas las regiones ofrecen para una agenda global de educación superior que sea equitativa, ética, socialmente responsable, accesible y que rinda cuentas.

Los participantes de este Diálogo están de acuerdo en que la agenda del futuro para internacionalización debe concentrarse, en particular, en las siguientes tres áreas integradas de desarrollo:

1. Mejorar la calidad y diversidad de los programas que involucran la movilidad de estudiantes y personal académico y administrativo.
2. Incrementar el enfoque en la internacionalización del currículo y los resultados de aprendizaje que se relacionan con este.
3. Incrementar el compromiso global para que las colaboraciones en educación superior sean éticas y equitativas.

Las siguientes acciones prioritarias se han acordado:

*Acciones de alta prioridad*

*Acción 1.* Las tres áreas integradas mencionadas arriba deberán ser elementos centrales de desarrollo profesional conjunto para los integrantes de nuestras asociaciones, a fin de garantizar interacción global, diálogo y optimización de estas actividades.

*Acción 2.* Las organizaciones afiliadas a la Red de Asociaciones de Educación Internacional, NIEA,<sup>3</sup> por sus siglas en inglés, explorarán, antes de que concluya el año 2014, opciones para incrementar el acceso a las conferencias y otras actividades de desarrollo profesional, así como también para proporcionar des-

---

<sup>3</sup> Network of International Education Associations.

cuentos para los miembros de las asociaciones hermanas, particularmente para individuos de países en desarrollo y emergentes.

*Acción 3.* Las organizaciones presentes en el Diálogo Global afiliadas a la Asociación para Estudios en Educación Internacional, ASIE,<sup>4</sup> por sus siglas en inglés, propondrán, durante la reunión del 1 de abril de 2014, planes de acción para incentivar investigaciones conjuntas y coautorías entre investigadores de países emergentes y países en desarrollo, así como oportunidades para la diseminación de la investigación a través de un rango de publicaciones académicas.

*Acción 4.* El Diálogo Global deberá ser organizado cada dos años bajo la guía de la NIEA. El siguiente diálogo global tendrá lugar en 2016.

*Acción 5.* En concordancia con la Declaración de la IAU, los participantes del Diálogo Global se comprometen a actuar bajo estándares éticos en sus propias actividades y a promover la adopción de este compromiso entre sus miembros y socios.

*Acción 6.* Para septiembre de 2014, una serie de lineamientos para las vinculaciones internacionales serán desarrollados y propuestos para ser adoptados por las organizaciones pertenecientes a la NIEA con la intención de asegurar prácticas éticas y equitativas en educación internacional.

*Acción 7.* La IAU expandirá su base de datos existente sobre expertos en educación superior para incluir voluntarios que sean miembros de otras organizaciones de internacionalización para ofrecer su experiencia y conocimientos en pro del desarrollo profesional para finales de 2014.

#### *Acciones prioritarias*

*Acción 8.* Las organizaciones presentes en el Diálogo Global deberán estimular una participación más amplia y diversa para asegurar que los resultados esperados del Diálogo Global sean tomados en consideración en la Encuesta Global de la IAU.

---

<sup>4</sup> Association for Studies in International Education.

*Acción 9.* La NIEA deberá estimular y apoyar el desarrollo de una red global de organizaciones y centros de investigación sobre educación internacional y organizar un foro que esté enfocado en investigación intrarregional en la materia en el transcurso de los siguientes dos años y en un país emergente o en desarrollo.

*Acción 10.* Las organizaciones que forman parte de la NIEA explorarán acciones para reestructurar sus actividades en grupos de trabajo y reuniones orientadas a dar seguimiento a las acciones propuestas. Durante la próxima reunión de la NIEA en las conferencias 2014 de AIEA<sup>5</sup> y NAFSA se discutirá esta nueva estructura. Adicionalmente a las conferencias de AIEA, NAFSA y EAIE, las organizaciones miembros de la NIEA explorarán otras conferencias estratégicas donde se pudieran sostener estas reuniones orientadas a las acciones.

Las organizaciones presentes en el Diálogo Global se comprometen a evaluar el progreso en la implementación de las acciones acordadas en esta declaración de forma anual. También crearán un portal en línea a través del cual la NIEA pueda compartir los dos documentos previamente mencionados y que servirá para que otras organizaciones puedan compartir documentos similares (de ser posible en idiomas distintos) para hacer que esta información esté disponible a una amplia variedad de partes interesadas.

Los participantes también se comprometen a informar a sus asociados y miembros de organizaciones similares relacionadas con la internacionalización de la educación superior que no estuvieron presentes en este Diálogo sobre esta declaración y a buscar apoyo de forma activa para la implementación de las acciones acordadas en esta declaración.

*Organizaciones participantes:*

Asociación de Universidades Árabes (AARU)

Asociación de Administradores de Educación Internacional (AIEA)

---

<sup>5</sup> Asociación de Administradores de Educación Internacional.

- Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI)
- Buró Canadiense para la Educación Internacional (CBIE)
- Consorcio para la Colaboración en la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC)
- Centro para la Educación Global de UCLA
- Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD)
- Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE)
- Asociación Brasileña de Oficinas de Relaciones Internacionales en Instituciones de Educación Superior (FAUBAI)
- Asociación Internacional de Universidades (IAU)
- Asociación Australiana de Educación Internacional (IEAA)
- Asociación Sudafricana de Educación Internacional (IEASA)
- Grupo Insight de Posgrado Internacional (i-Graduate)
- Instituto Internacional de Educación (IIE)
- Red Internacional de Universidades (INU)
- Adapt IT
- Consejo Interuniversitario de África del Este (IUC East Africa)
- Organización Japonesa de Servicios a Estudiantes (JASSO)
- Asociación de Educadores Internacionales (NAFSA)
- NUFFIC
- Fundación Nacional de Investigación (NRF)
- Quacquarelli Symonds
- Centro Sudafricano-Nórdico (SANORD)
- Escuelas de Verano de la Universidad de Utrecht

## CAPÍTULO II

# PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN. ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES Y PROGRAMÁTICAS

### 1. *Definición de trabajo*

El concepto de *internacionalización comprehensiva* (IC) o *integral* tiene la característica de ir más allá de la noción tradicional de actividades internacionales, de cooperación internacional y de movilidad física de las personas. Según dicho concepto, las estrategias de internacionalización deben ser comprehensivas y transversales a todo el proceso educativo con el fin de contribuir de manera significativa al mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la educación superior; con la finalidad de favorecer, de esta manera, los cambios que requiere el sistema educativo para responder a los retos de la globalización y la economía del conocimiento.

Según Hudzik (2011), la internacionalización comprehensiva se define como el compromiso traducido en acciones para integrar las perspectivas internacionales, interdisciplinarias, globales y comparadas en las funciones de enseñanza, investigación y extensión de la ES. Según dicho autor, la internacionalización comprehensiva representa un medio para hacer avanzar los principales objetivos de aprendizaje, investigación y extensión requeridos en el siglo XXI. Por lo anterior, representa un cambio de paradigma en la magnitud y el alcance de las actividades académicas internacionales y de cooperación. Busca permear la cultura y los valores institucionales, abarca todo el quehacer institucional e implica a todos los actores del sector, tales como los estudiantes, el personal académico y

el administrativo. Rebase el contexto local y nacional, y defina las misiones y los valores institucionales en términos globales, subrayando el papel fundamental de las IES en la mediación entre las fuerzas globales y el impacto local y nacional, y enfatiza la necesidad para el sector de las ES de integrar en su quehacer perspectivas globales, amplias e inclusivas.

Por nuestra parte, caracterizamos a la internacionalización (Gacel-Ávila, 2006) como un proceso *comprehensivo* o *integral* que ocurre al interior de las IES a través del cual se integra la dimensión internacional, intercultural, interdisciplinaria y global en todas las políticas y programas de una institución por medio de estrategias transversales y holísticas que impactan a los tres niveles del ámbito y del proceso universitario:

- El *macro*, que corresponde al plano de la toma de decisión sobre políticas, estrategias, procesos y normativas institucionales.
- El *mediano*, que incumbe a la estructura y los contenidos curriculares.
- El *micro*, que se circunscribe al proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre en los espacios educativos.

La internacionalización se considera como un *proceso* dinámico, que sea central a la misión institucional, en vez de una serie de actividades marginales a las políticas de desarrollo de la propia institución. Los términos *integral* y *central* enfatizan que la dimensión internacional debe ser una parte medular en los programas, políticas y procedimientos institucionales, garantizando con ello su viabilidad y sustentabilidad.

## 2. *El proceso institucional de internacionalización comprehensiva*

La internacionalización de las ES significa un proceso de transformación institucional que tiene como estrategia la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, la visión, la cultura, los planes de desarrollo y las políticas generales de las IES. Para ello, es preciso diseñar, con la participación de los diferentes actores y sectores de la comunidad universitaria, una política de

internacionalización explícita, centrada en el interés institucional, que esté implementada a través de estructuras *ad hoc*, al alcance de los cambios y los objetivos planteados para asegurar su viabilidad y, por ende, su institucionalización.

Según Hudzik (2011), aun cuando cada institución puede escoger su propio camino para implementar la IC, las cuatro aspiraciones básicas de cualquier institución deben ser:

- Poner la IC al centro de las políticas de desarrollo institucional;
- Integrar la IC en las funciones sustantivas de enseñanza, investigación y extensión;
- Ampliar la gama de actores que lideran, apoyan y contribuyen a la IC para distribuir la responsabilidad e incrementar el concepto dentro del mayor número posible de unidades académicas y de apoyo;
- Interconectar las actividades de la IC para producir sinergias y alianzas entre todas las unidades académicas, lograr una visión institucional de la internacionalización y alcanzar los resultados esperados.

La política institucional es de naturaleza estratégica y requiere la concepción, el diseño y el establecimiento de estrategias y programas específicos para incidir en el quehacer institucional. En el caso de aquellas políticas, como la internacionalización, cuya finalidad es impulsar el cambio y la renovación institucionales, su implantación necesita simultáneamente la expresión del liderazgo institucional, la toma de decisiones y el cambio organizacional correspondiente.

La mayoría de las actividades internacionales se organizan alrededor de intereses individuales, es decir, responden a la iniciativa de un académico o un grupo. Sin embargo, la acción individual no se transfiere a la institución, y por lo tanto no impacta el sistema, a saber: el currículo, su estructura y sus contenidos, los métodos de aprendizaje y la investigación de la institución, por lo que, en consecuencia, no se refleja en la formación y el perfil del estudiantado.

Según el concepto de IC, las actividades internacionales que se enfocan sólo a los individuos, como la movilidad física de estudiantes y académicos, deben

dejar paso a acciones centradas en el interés institucional. El mayor reto de la IC estriba en transformar aquellas iniciativas individuales, aisladas y desarticuladas de las prioridades institucionales en programas cuyas metas sean el mejoramiento de la calidad y la pertinencia institucional, debidamente planificada para el corto, mediano y largo plazo (Gacel-Ávila, 2006).

La responsabilidad de una reforma como la integración de la dimensión internacional en el quehacer académico de las IES no se puede dejar a la sola iniciativa de los académicos. Lo que se busca en una política de internacionalización es que la experiencia internacional de profesores e investigadores se aproveche en el contexto institucional, logrando de esta manera internacionalizar a todos los estudiantes en su formación y perfil profesional.

La noción de que la academia conduzca la internacionalización es técnicamente correcta, pero desafortunadamente no resulta efectiva en la práctica. Cuando se trata de diseñar el perfil de los estudiantes para el contexto global, de acuerdo a las necesidades de la sociedad y las del mercado local e internacional, los académicos no pueden asumir por sí solos la responsabilidad de ejecutar esta transformación a partir de sus disciplinas particulares. Los académicos no pueden decidir sobre la redefinición, composición y desarrollo del conjunto de los currículos, en vista de que se trata de funciones que pertenecen al ámbito de responsabilidad de las autoridades institucionales. A estas últimas les corresponde ejercer la conducción y el liderazgo del cambio institucional, asesoradas por comités especializados internos y por expertos externos.

Vale subrayar que el liderazgo no es competencia del rector o del presidente únicamente, sino de todo su equipo de colaboradores y directivos. Si bien el liderazgo y el apoyo del personal directivo son esenciales, es cierto, sin embargo, que la clave del éxito del proceso de internacionalización está en manos de los académicos. Por ello, es imprescindible que se integren en la fase de planeación en comités académicos y que se organicen talleres de información y actualización con el objeto de entrenarlos en las nuevas tareas que se esperan de ellos.

La definición de objetivos y prioridades para la internacionalización se hace



en función del plan de desarrollo institucional (PDI), que establece las orientaciones estratégicas de la universidad. Es de recordar que la internacionalización, aunque puede ser un objetivo en sí misma, es sobre todo un medio para contribuir a la consecución de los objetivos institucionales. La comprensión de este principio es fundamental para integrar el correspondiente plan de acción y los resultados previsibles en las prioridades institucionales. En otras palabras, una política de internacionalización consiste en alinear el enfoque de las actividades internacionales con las prioridades de desarrollo institucional.

Finalmente, internacionalizar una IES es un compromiso permanente, el cual requiere un ajuste continuo a los nuevos desafíos y oportunidades del contexto global. La clave para una internacionalización exitosa es realinear continuamente la misión, los valores y las estrategias institucionales en el marco del escenario global en constante evolución.

### *3. La evaluación de la dimensión internacional de la institución*

Es recomendable que la planeación del proceso de internacionalización se inicie con un ejercicio de evaluación (autoevaluación y evaluación externa) de las actividades internacionales de la institución para conocer con precisión el nivel de arranque del proceso, sus aciertos y sus debilidades, con la finalidad de sustentar la toma de decisiones sobre la orientación futura de los esfuerzos de internacionalización.

Los resultados de dicha evaluación y sus recomendaciones deberán reflejarse en el proceso de planeación, programación y presupuesto, tomando en cuenta los resultados de la evaluación para confrontarlos con los objetivos que se persiguen y buscan alcanzar. Dicha evaluación se enfocará en revisar los siguientes aspectos:

- Historia, cultura y modelo institucional;
- El plan de desarrollo institucional;
- Nivel y componentes de la unidad encargada de la coordinación de la política de internacionalización y de la gestión de las actividades internacionales;
- Revisión de la normatividad con vista a facilitar la implementación de los programas de internacionalización;

- Estructura, formación y cultura de movilidad del cuerpo académico;
- Estructura y contenidos de la oferta educativa;
- Capacidades institucionales para la educación virtual ;
- Experiencias y demandas en movilidad estudiantil internacional;
- Nivel de desarrollo de la investigación y del posgrado;
- Nivel de visibilidad internacional de las publicaciones universitarias;
- Uso de las TIC;
- Grado de dominio de idiomas extranjeros en los estudiantes y académicos;
- Visibilidad y reconocimiento internacional de la institución;
- Identificación de oportunidades: áreas de excelencia, demandas internas, ubicación geográfica, historia, relaciones internacionales consolidadas, particularidades, etc.;
- Nivel de desarrollo de la función de extensión universitaria;
- Levantamiento de un inventario exhaustivo de los programas y actividades internacionales existentes con la finalidad de identificar fuerzas y debilidades;
- Elaboración de un diagnóstico sobre los factores críticos que pueden afectar o condicionar el proceso de internacionalización del entorno local, nacional e internacional.

El resultado de este ejercicio será un documento de autoevaluación en el cual se pondrán de manifiesto las condiciones iniciales de la universidad para el proceso de internacionalización y su entorno. Las conclusiones de este documento serán uno de los insumos principales para identificar y priorizar los objetivos para el plan institucional de internacionalización. Estos objetivos deberán contemplar la superación de los principales «cuellos de botella» identificados y las mejoras necesarias para profundizar el grado de internacionalización.

La siguiente etapa será la evaluación externa del grado de internacionalización de la institución por medio de un equipo de expertos externos a la institución. El objetivo de este ejercicio es proveer una mirada externa a la institución para anali-

zar y contrastar el resultado de la autoevaluación y realizar un conjunto de entrevistas con actores clave y miembros de la comunidad universitaria. El resultado de la evaluación externa será un informe en el que se evaluará la situación institucional del proceso de internacionalización, señalando las fortalezas y las debilidades de este, y precisando aquellos objetivos que deben priorizarse en el plan.

#### 4. *La planeación del proceso de internacionalización*

La planeación estratégica es un método mediante el cual una organización elabora un escenario que contempla su punto de partida, su misión, su visión a medio y largo plazo, así como el plan de acción que hace viable a esta última. Pero los numerosos condicionantes tanto culturales, históricos y estructurales de las universidades, entre los que se encuentran la diversidad de sus funciones y la multiplicidad de actores y de intereses, hacen que la planeación estratégica del proceso de internacionalización sea compleja.

El ejercicio de planear el proceso de internacionalización constituye en sí mismo una experiencia enriquecedora para la institución porque contribuye a un mejor conocimiento y apreciación de sus fortalezas, debilidades y oportunidades. La participación activa de los actores, el intercambio abierto de ideas y opiniones, la capacidad analítica, el análisis prospectivo y el espíritu crítico son algunos de los ingredientes necesarios para este ejercicio. Finalmente, una planeación exitosa requiere de procedimientos apropiados, de un amplio compromiso, confianza, reconocimiento de las realidades políticas de la institución, y de un énfasis puesto en el proceso y los tiempos adecuados.

En la medida en que la principal finalidad de la internacionalización es el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la educación, el proceso de planeación deberá iniciarse poniendo a debate entre los miembros de la comunidad el *cómo* y el *porqué* de que la internacionalización mejore la calidad y pertinencia educativa.

Por principio, se debe subrayar que una actividad académica internacional no es buena en sí misma sólo por el hecho de serlo, ya que necesita cumplir además con altos estándares de calidad. Como se ha mencionado, la condición *sine qua*

*non* para que la internacionalización sea un factor decisivo en la calidad educativa es que se convierta en una función central del quehacer institucional. La IC no se puede lograr si la actividad internacional queda relegada a un ejercicio marginal, desarticulado y sin orientación.

En la etapa de planeación estratégica es imprescindible que las autoridades universitarias tengan un sólido compromiso con este proceso y una plena conciencia del contexto externo e interno de la institución. Mintzberg (1994) afirma que el fracaso de la planeación estratégica se debe, principalmente, a dos causas: en primer lugar, a la falta de compromiso de las autoridades con esta; en segundo, a la existencia de un clima institucional poco propicio a la planeación y poco abierto al cambio.

A modo de resumen, Peterson (1980) distingue cuatro etapas en el proceso de planeación estratégica para las IES:

1. Evaluación del contexto: identificar las tendencias o los cambios posibles en el contexto externo y sus probables repercusiones en la institución;
2. Evaluación institucional: identificar las fuerzas, debilidades, problemas y oportunidades de la institución;
3. Evaluación de los valores: considerar los principios, aspiraciones e ideales de los diferentes actores universitarios y la responsabilidad que tiene la institución con ellos;
4. Diseño de un plan estratégico: modelo estratégico de la institución sobre la base de los tres elementos anteriores.

Cualquier cambio significativo y duradero debe ser una consecuencia de transformaciones organizacionales planeadas en función de las necesidades del contexto educativo y social y no sólo de motivaciones individuales. En este punto es crucial diferenciar entre las estrategias de nivel individual (movilidad de académicos y estudiantes) y las estrategias de nivel sistémico (internacionalización del currículo y de la investigación). Solamente las estrategias de tipo sistémico serán las que tendrán el potencial para imprimir el cambio en la institución. Es de subrayar

que el cambio organizacional más eficiente es el sistémico (Katz & Kahn, 1978, p. 451).

Como se ha mencionado, para lograr la *institucionalización* de la internacionalización, los programas internacionales deben ser estratégicos, dejando de ser actividades marginales para constituirse en parte medular del desarrollo institucional. Por ello, el primer paso después del ejercicio de planeación estratégica es poner a la internacionalización como un eje estratégico y transversal en el PDI, con la finalidad que impacte todos los demás ejes y las políticas de desarrollo institucionales sobre docencia, currículo, desarrollo del personal académico, investigación, producción de conocimiento y publicaciones.

### 5. *El plan estratégico de internacionalización*

La viabilidad y sustentabilidad del proceso de internacionalización institucional pasa por la elaboración de un plan operativo de internacionalización, el cual implica el diseño y la implementación de estrategias organizacionales y programáticas específicas. La IC precisa del diseño de políticas proactivas que especifiquen con claridad los objetivos y las estrategias que se implementarán para llevar a cabo el proceso. Los objetivos de tal plan deben estar alineados con la realidad institucional y apegarse al PDI. Las actividades de internacionalización deberán estar alineadas con las demás políticas generales de la institución en materia de docencia, investigación y extensión.

Dicho plan contribuirá a que las acciones de internacionalización estén bien enfocadas, logrando con ello un mayor rendimiento académico, evitando la dispersión de los recursos generados por la fragmentación, la duplicidad de funciones y la dispersión de actividades centradas en lo individual. Los objetivos del plan de internacionalización serán organizacionales, normativos, operativos, financieros y académicos. Una vez seleccionados objetivos y prioridades, el Comité de Internacionalización abordará la elaboración del plan, o planes de acción, según su naturaleza.

Los objetivos que se refieran a aspectos organizativos y normativos de la universidad se desarrollarán y serán propuestos a las instancias correspondientes del

gobierno universitario para su consideración e implementación. Los objetivos que afecten a la internacionalización de los actores y funciones universitarias sustantivas se describirán en un plan de acción para la cooperación internacional. Asimismo, los objetivos relacionados con la proyección internacional de la oferta universitaria se contemplarán en un plan de internacionalización de la oferta universitaria.

El plan estratégico y operativo de internacionalización a nivel de la administración general o central servirá de base para la elaboración de los programas institucionales de internacionalización, así como de lineamientos para que cada unidad académica planee sus actividades internacionales y diseñe su propio plan operativo.

De manera resumida, la elaboración del plan de internacionalización institucional precisa de los siguientes aspectos y etapas:

1. *Liderazgo y compromiso por parte de las autoridades institucionales*: el punto de partida para la elaboración del plan es una decisión ejecutiva de las autoridades institucionales de asumir el compromiso explícito de apoyar el proceso. Dichos liderazgo y compromiso son cruciales, en virtud de que la internacionalización requiere cambios culturales e institucionales que necesitan a su vez del apoyo continuo y decidido de las autoridades universitarias para sortear las resistencias al cambio, así como las dificultades internas y externas correspondientes.
2. *Socialización y reconocimiento de la necesidad del proceso*: para iniciar el proceso de internacionalización, se debe prestar especial atención a que los diferentes actores de la comunidad académica reconozcan su necesidad. La elaboración del plan estratégico de internacionalización debe ser un ejercicio de voluntad con garantías y credibilidad, y requiere un mensaje claro de las autoridades sobre la importancia de asumir el compromiso para su implementación con la finalidad de que los diferentes actores de la comunidad universitaria participen activamente en el proceso. Es necesario dedicar tiempo a la sensibilización de la comunidad sobre el tema, esto mediante talleres y reuniones de trabajo con las diferentes unidades académicas y administrativas y los actores clave identificados.

3. *Revisión del PDI*: aprovechar la revisión periódica del PDI para integrar la dimensión internacional en la misión y visión institucionales y ascender la internacionalización a nivel de línea estratégica del PDI.
4. *Creación de un comité de internacionalización*: encargado de coordinar la elaboración del plan y supervisar su implementación. Dicho comité, a través de comisiones especiales, tendrá la responsabilidad institucional de asesorar la integración de la dimensión internacional en la visión institucional y en las políticas de desarrollo institucional, tratando de asegurar la participación de todos los sectores de la comunidad universitaria. La composición de este comité debe reflejar la pluralidad de funciones de la universidad y contar con algunos expertos externos del ámbito internacional. Se recomienda integrar a los vicerrectores (secretarios/directores generales) en materia de planeación, docencia y de investigación, abogado general, etc. El responsable de la oficina de internacionalización actúa como secretario técnico, encargado de convocar, realizar minutas y supervisar la ejecución de las decisiones tomadas. Adicionalmente, dicho comité debe acordar una metodología y un procedimiento de trabajo en el que se incluya la elaboración de estudios y análisis específicos, encuestas, la celebración de talleres y otras técnicas participativas que se consideren de interés dentro de la cultura y organización institucional.
5. *Ajuste de la estructura de coordinación y gestión del proceso*: es crucial la adecuada combinación de políticas, instrumentos y capacidades de gestión para garantizar el avance del proceso de internacionalización. Resulta imprescindible actualizar la estructura organizacional de la oficina de internacionalización, pues no se puede pretender hacer cosas diferentes con las mismas estructuras organizacionales. En primer término, será necesario ascenderla de nivel en la jerarquía institucional y dotarla de los medios humanos y financieros requeridos para que pueda asumir la nueva misión y cumplir con su mandato. Dicha oficina debe tener el reconocimiento institucional y la autonomía necesaria para participar en la toma de decisión sobre las principales líneas de

desarrollo institucional y las políticas sobre docencia, currículo, investigación y extensión. Debe actuar como catalizador y agente de cambio.

6. *Alineación con las realidades y prioridades institucionales*: el enfoque para implementar la IC se debe determinar en función de la misión, las prioridades, los recursos y las estructuras de gobernabilidad de la institución. Es de recordar que el mejor modelo para cualquier institución es el que se ajusta y se adapta a sus necesidades y objetivos particulares. Por ello es que los objetivos del plan y las actividades de internacionalización deberán ligarse y relacionarse con las prioridades institucionales, regionales y nacionales, identificando con precisión los recursos humanos y financieros necesarios.
7. *Identificación de las áreas con más potencial*: frente a la internacionalización todas las áreas del conocimiento no comparten el mismo potencial. Se debe hacer una selección de las áreas con más potencial, y sobre todo construir sobre las fortalezas institucionales.
8. *Identificación de los actores claves y los aliados*: resulta estratégico saber identificar los actores de la comunidad universitaria que sean los más propicios a impulsar el proceso y que servirán de aliados en el desarrollo del proceso. Líderes académicos servirán de aliados mediante su participación en comités especializados y reuniones de trabajo.
9. *Estrategia financiera*: se debe establecer una estrategia financiera viable y sostenible a la altura de los objetivos perseguidos. Lo indicado es que dicha estrategia se plantea como reforzamiento de las prioridades institucionales.
10. *Diseñar las políticas generales en materia de internacionalización*: significa integrar la dimensión internacional en las políticas institucionales en materia de currículo, docencia, investigación, extensión, y desarrollo de los recursos humanos.
11. *Diseñar políticas institucionales para incentivar el proceso*: para asegurar la participación activa de los diferentes actores académicos será necesario diseñar incentivos en este rubro en los reglamentos de ingreso y promoción del personal académico.



12. *Ajuste normativo*: para la viabilidad del proceso es necesario identificar cuellos de botella normativos y diseñar un plan específico encaminado a levantar barreras a la internacionalización para actualizar la normatividad institucional en función de los objetivos planteados en el PDI.
13. *Indicadores para monitoreo y evaluación*: se deberá establecer una metodología y un proceso de seguimiento y monitoreo del plan con indicadores específicos al rubro de internacionalización.
14. *Planes de internacionalización a nivel de unidades administrativas y académicas*: el plan institucional de internacionalización servirá de lineamiento para que las diferentes unidades académicas y administrativas de la institución elaboren sus propios planes de internacionalización.
15. *Plan de comunicación interna y externa*: es importante diseñar un plan de esta naturaleza para tener informada a la comunidad universitaria de los avances del plan de internacionalización. Asimismo, se debe contar con un plan de comunicación externa para la proyección internacional de la institución.
16. *Plan de acción para la cooperación internacional*: finalmente, todos los objetivos del plan institucional de internacionalización deben verse sustentados en un plan de acción para la cooperación internacional.

La implementación del plan estratégico de internacionalización se llevará a cabo mediante dos tipos de estrategias institucionales: las de tipo organizacional, o macro, y las de tipo programático, u operativo. El diseño de dichas estrategias será objeto de los siguientes apartados.

#### 6. *Diversos modelos de planeación*

Diferentes investigadores en el tema de la internacionalización han resumido el proceso de planeación de un proceso de internacionalización a nivel institucional. A continuación, mencionaremos a los más citados, a saber, en forma cronológica: Rudzki (1998), De Wit (2001) y Hudzik (2011).

## 6.1 EL MODELO DE RUDZKI

Según dicho autor, lo ideal es que las decisiones y acciones a nivel macro se lleven a cabo antes de implementar un plan de internacionalización comprehensiva. Por ello, Rudzki (1998, p. 192) propone un proceso de internacionalización institucional basado en la planeación estratégica y enfocado en la integración de la dimensión internacional en cuatro grandes rubros, a saber:

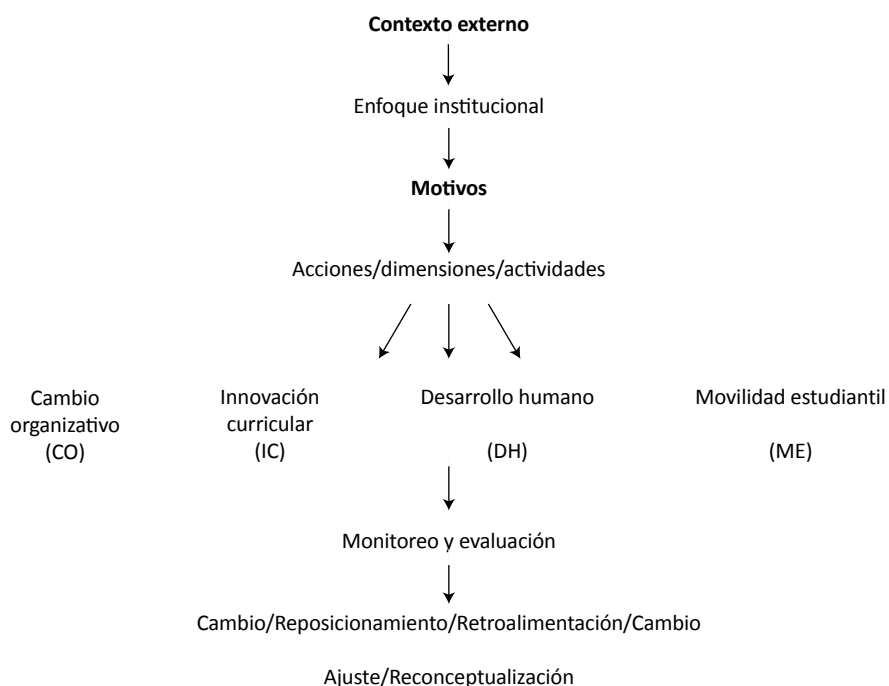
1. El cambio organizacional;
2. La innovación del currículo;
3. El desarrollo de los recursos humanos;
4. La movilidad estudiantil.

El autor destaca que este orden no es producto del azar, ya que obedece a razones precisas. Por *cambio organizacional*, el autor se refiere a que el cambio en la estructura y la cultura de la institución deben darse primero, ya que son los elementos esenciales que dan viabilidad a las políticas y programas de internacionalización. Después sigue la segunda etapa, a saber, la *innovación curricular*, ya que el currículo es la verdadera expresión de una institución. La tercera etapa trata de las políticas de *desarrollo humano* con dimensión internacional, ya que estas son los actores de la comunidad universitaria y le dan viabilidad al proceso de internacionalización. El último rubro es la *movilidad estudiantil*, mediante la cual los estudiantes adquieren una experiencia internacional y que les permite incrementar sus competencias profesionales y sociales globales. En otras palabras, este modelo va de lo interno de la universidad, lo que se queda en ella (la estructura organizativa y las políticas de desarrollo curricular y de recursos humanos), hacia los estudiantes, que son los que salen de la institución y la trascienden.

Por *contexto*, Rudzki entiende el ámbito externo, y por *enfoque* los factores internos, como la historia y la cultura institucionales. En cuanto a las razones y motivos de la internacionalización, nos remitiremos a la clasificación de Knight & De Wit (1995), citada en el Capítulo 1.

Sin embargo, en muchas instituciones se realizan actividades de internacio-

Figura 2. El modelo de Rudzki



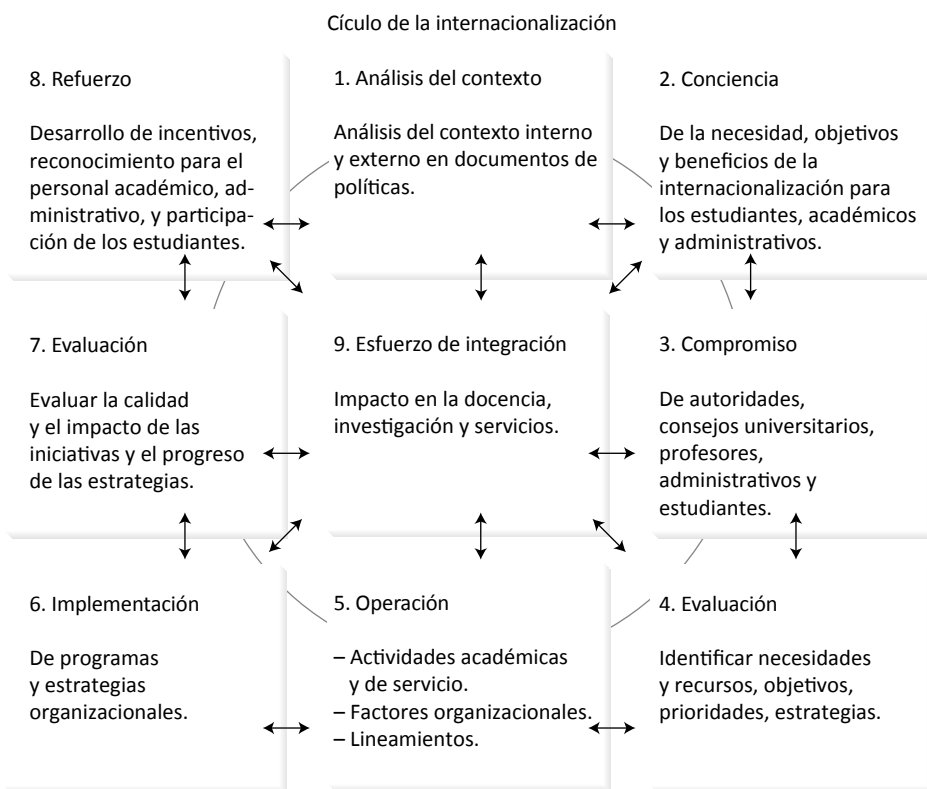
Fuente: Rudzki (1998)

nalización antes de lograr el cambio organizativo. Ante esta realidad, las acciones a nivel macro deben implementarse simultáneamente con aquellas acciones a nivel operativo que contribuirán al logro de la visión estratégica. Por otra parte, cuando la internacionalización comprensiva se vuelve una prioridad institucional, resulta difícil esperar la resolución de las decisiones a nivel macro antes de implementar las estrategias y demostrar resultados.

## 6.2. EL MODELO DE WIT

El modelo que propone De Wit (2001) —una actualización del modelo de Knight (1994)— toma en cuenta el contexto exterior y pone especial énfasis en el efecto

Figura 3. Modelo De Wit



Nota: en todas las fases ver los aspectos específicos institucionales y departamentales y la relación entre ellos.

○ Cultura de apoyo a la integración de la dimensión internacional.

Fuente: De Wit (2001).

integrador de la estrategia de internacionalización al interior de la institución, así como su carácter estratégico para el conjunto de las políticas de desarrollo institucional.

En dicho modelo, la internacionalización se entiende como un proceso cíclico y continuo, compuesto de nueve etapas:

1. *Análisis del contexto.* La implantación de una política de internacionalización debe iniciarse con un ejercicio de planeación estratégica, el cual permite a la institución identificar y valorar sus ventajas competitivas, así como las necesidades del entorno al cual debe responder para ser pertinente.
2. *Toma de conciencia.* Es necesario que los tomadores de decisión, los académicos y administradores, así como los estudiantes, adquieran conciencia sobre la importancia, el impacto y los beneficios de la internacionalización. Esta debe ser una de las prioridades de toda la comunidad universitaria y no sólo de un pequeño grupo, para que no se le perciba como un proceso excluyente. La toma de conciencia debe ser complementada por un compromiso institucional.
3. *Compromiso institucional.* La institución debe responsabilizarse de integrar la dimensión internacional en sus funciones de docencia, investigación y extensión. En esta etapa, la participación y el apoyo del conjunto del personal académico y administrativo es vital para reforzar los compromisos adquiridos por las autoridades universitarias y convertirlos en estrategias de planeación. El verdadero motor de la internacionalización se encuentra en la planta académica y el personal administrativo directivo.
4. *Planeación.* Es fundamental que la universidad desarrolle un plan o una estrategia institucional integral para la internacionalización. Este debe clarificar las metas y los objetivos en función de los intereses y las características de la propia institución. El plan presentará sus prioridades de manera realista, construyendo sobre sus áreas de excelencia y previendo los recursos humanos y financieros necesarios. La planeación de la internacionalización debe ser adecuada a cada institución, dado que se construye a partir de una experiencia particular única.
5. *Operación.* La implementación de la internacionalización deberá estar apoyada por estructuras institucionales *ad hoc* mediante la puesta en marcha de actividades académicas y de servicios, así como de factores organizacionales, los cuales tienen un papel fundamental, dependiendo de los recursos, necesidades y objetivos de cada institución. Es de subrayarse que los factores

organizacionales deben ser considerados al mismo tiempo que las actividades de internacionalización. Cada plan operativo está diseñado según la especificidad de la institución.

6. *Implementación.* Para la puesta en marcha de las estructuras organizacionales y programáticas, se requiere elaborar procedimientos, diseñar una normatividad y establecer lineamientos institucionales precisos que faciliten tales procesos.
7. *Evaluación.* La internacionalización requiere un proceso de evaluación y seguimiento sistemático dentro de la valoración global de la institución. De igual modo, se deben estimar los diferentes aspectos de su impacto en la institución e impulsar su continuo mejoramiento.
8. *Reforzamiento del proceso.* Con la finalidad de mantener activo el compromiso de la comunidad universitaria hacia la internacionalización, es menester que cada institución establezca un sistema propio de incentivos y reconocimientos.
9. *Esfuerzo de integración.* Se debe crear sinergia entre todas las estrategias para una mejor integración de todos los programas.

En resumen, el proceso de internacionalización es cíclico: los incentivos llevan a una nueva toma de conciencia y de reiteración de compromisos. Las obligaciones compartidas por un sector más amplio de la comunidad universitaria conllevan, a su vez, procesos de planeación más elaborados, lo que estimula cambios en la política y los programas internacionales, así como en el desarrollo y la ejecución de nuevas actividades y servicios.

Finalmente, un sistema continuo de evaluación y seguimiento tiende al mejoramiento de la calidad de las acciones internacionales en lo particular, y de todo el proceso educativo en lo general, lo cual crea la necesidad de incentivos.

### 6.3 EL MODELO DE HUDZIK

Hudzik (2011) señala nueve elementos clave, a nivel macro, para incrementar el éxito del proceso de internacionalización:

- I. *Difundir el concepto de IC dentro de la institución.* La implementación exitosa de la IC requiere de una visión ampliamente compartida en toda la institución y de una cultura institucional que promueva activamente a la internacionalización como una prioridad institucional.

Esto implica construir alianzas al interior de la institución y decidir qué unidades son imprescindibles para hacer avanzar dicho proceso y qué actores serán clave para su éxito, ya sea a nivel institucional o para un proyecto en particular. De igual forma, implica sentar las bases para comprometer a los demás actores, lo cual requiere definir propósitos y objetivos claros.

Algunas de las preguntas clave para este proceso son: ¿cuáles son los objetivos clave y cuál es la meta a mediano o largo plazo (por ejemplo, en tres o cinco años)?; ¿qué se debe hacer para lograr este objetivo?; para tener éxito, ¿de qué personas y unidades se necesita apoyo (tanto actores interesados clave y partidarios, como actores no comprometidos)?; ¿cuáles son las contribuciones y acciones específicas que se necesitan de cada uno de estos grupos para tener éxito?

Se debe también comunicar a la comunidad universitaria la prioridad que se le otorga a la internacionalización. Los resultados esperados de esta comunicación son: definir y conectar el significado de la IC con las misiones fundamentales de la institución; desarrollar un entendimiento común de fundamentos y motores de la internacionalización comprensiva; extender el debate y la apropiación del concepto de la IC mediante la participación de toda la comunidad universitaria; e involucrar a los líderes institucionales de varios niveles (rectores, vicerrectores, coordinadores, junta académica, dirigentes estudiantiles, líderes académicos influyentes, personal administrativo directivo).

Para una difusión exitosa del concepto, debe establecerse una declaración o un mensaje conciso entre los miembros de la institución sobre el compromiso institucional hacia la IC (por ejemplo, principios rectores, visión, razones, prioridades y el compromiso institucional). El mensaje debe ser consistente, breve,

abarcar todos los puntos clave de la estrategia y emanar de los altos directivos. El mensaje principal puede ser utilizado y difundido de manera extensa a través de sitios web institucionales y otros materiales distribuidos públicamente. Algunas de las preguntas relevantes son: ¿qué es y qué se entiende por IC?, ¿de qué manera se relaciona la IC con las misiones y los valores institucionales y cómo estos se ajustan en la vida práctica de la institución?, ¿cuáles son las razones y motivaciones actuales para la IC y cómo estas se relacionan con los objetivos de la institución?, ¿cómo se ve la institución en el marco de un entorno cada vez más global? (¿cómo se preparan los graduados para ser competentes a nivel mundial?, ¿cómo se puede servir simultáneamente a la comunidad local, a los intereses nacionales y a la comunidad global?), ¿cómo se puede integrar la IC en toda la institución?, ¿qué actores participan?, ¿por qué y cómo?

2. *Construir un clima institucional de apoyo a la IC.* Esto implica construir un debate constructivo acerca del significado y la dirección de un esfuerzo de IC, y establecer las bases de la cultura o el clima institucional que se requiere a largo plazo para desarrollar este esfuerzo. Este debate debe contribuir a un cambio de cultura que transforme la percepción institucional sobre su propia misión, cambiando la orientación de local a global.

A nivel institucional las tareas claves son: construir y mantener un clima de IC a través de una comunicación continua en toda la institución, e involucrar a los directivos de todos los niveles para identificar las prioridades y establecer un clima receptivo para la implementación de la estrategia institucional de IC.

El mensaje debe mostrar claramente hacia dónde se dirige la institución y por qué. Dicho mensaje debe ser claro acerca de los roles de los sectores académicos y de apoyo de la IES, y debe comunicar una visión clara de la IC como un imperativo para la institución.

El debate debe extenderse a todos los niveles de liderazgo institucional; los líderes institucionales deben verse a sí mismos como actores clave del esfuerzo de internacionalización. La construcción y la participación de una red de unidades de gestores de la internacionalización al interior de la institución es



un proceso permanente y fundamental para la construcción y viabilidad de la IC como una prioridad institucional.

A nivel operativo y de proyectos, construir un clima de apoyo a la IC implica que los proyectos o las actividades individuales deben contribuir a lograr el clima necesario para la internacionalización.

Dos ejemplos: el personal de control escolar puede manejar el aumento de la matrícula internacional como un proyecto no vinculado con la internacionalización si la única motivación es la generación de ingresos. En cambio, cuando la motivación es el beneficio que los estudiantes internacionales aportan a toda la comunidad académica, toda la función se centra en la mejora integral de la experiencia de los estudiantes internacionales.

Por su parte, un coordinador de carrera puede estar más inclinado a apoyar y contribuir a que los estudiantes extranjeros tengan una buena experiencia y se adapten con mayor facilidad a su nuevo entorno académico cuando es partícipe de la estrategia institucional de internacionalización y se ha involucrado en el proceso.

3. *Conectar la IC con la misión y los valores institucionales.* Implica que la agenda de IC se conecte de manera clara a la misión y políticas institucionales para que sea vista como parte de la *raison d'être* de la institución y no como un concepto adicional suelto y sujeto a debate. A manera de ejemplo, una universidad puede incorporar la adquisición de competencias globales a sus cinco principales objetivos de aprendizaje: pensamiento analítico, comprensión cultural, ciudadanía responsable, comunicación efectiva y juicio crítico.

Dado que las misiones institucionales varían ampliamente, así como sus programas y actividades de internacionalización, algunas de las acciones que se deben considerar al momento de pensar en la integración de la dimensión internacional en la misión y visión son: revisar las declaraciones institucionales (misiones y valores) para identificar prioridades; preguntarse ¿hacen referencia a las dimensiones internacionales o globales?, o sea, ¿mencionan la importancia del compromiso internacional y global para preparar a los estu-

diantes como ciudadanos globales?, ¿cuál es el mensaje central que se desea transmitir?

Mencionar simplemente a la IC en las declaraciones institucionales es importante pero no suficiente, pues será menester desarrollar ejemplos que ayudarán a la institución en su conjunto a entender cómo el proceso de internacionalización contribuye a las prioridades institucionales.

4. *Comprometer al equipo de liderazgo con la IC.* No se puede llevar a cabo un proceso de IC si este recae exclusivamente en manos de la oficina de internacionalización. Su éxito requiere la participación de una amplia gama de líderes activos. Una parte esencial para ampliar la red de liderazgo es hacer comprender a los actores que la IC es responsabilidad de todos, independientemente de la función que desempeñan en la institución.

¿A cuáles actores se debe involucrar en la estrategia de IC para convertirlos en promotores capaces de explicar el concepto de manera precisa en los debates institucionales? La IC necesita de un liderazgo proactivo en varios niveles, en especial de los altos mandos institucionales. Es poco probable que todos los líderes muestren entusiasmo por igual en un inicio, por lo que, para avanzar en una IC, se deben identificar algunos líderes de opinión que puedan comprometerse desde las etapas iniciales. El compromiso y liderazgo de los académicos es fundamental para el éxito de la IC, por lo que es necesario identificar líderes de opinión de prestigio entre los académicos e involucrarlos como aliados.

El liderazgo exitoso no se realiza únicamente de arriba hacia abajo ni de abajo hacia arriba, sino con una mezcla de ambos, que combina el liderazgo y la experiencia de manera transversal. Es importante identificar, desarrollar y activar una matriz vertical y horizontal de liderazgo que tenga la profundidad y amplitud suficientes para cubrir toda la institución.

Algunas acciones para desarrollar una base amplia de liderazgo para la IC son: apoyar el nombramiento de rectores, vicerrectores y coordinadores de área con experiencia y compromiso internacionales; apoyar un proceso de reclutamiento y selección de decanos y jefes de departamento que tengan

experiencia internacional y que hayan demostrado un interés en la dimensión internacional de la investigación y enseñanza, dado que esta política reflejará un compromiso institucional hacia la internacionalización; promover líderes académicos y el desarrollo de las estructuras de gobierno académicas para apoyar la internacionalización, pues los académicos altamente reconocidos y comprometidos internacionalmente pueden jugar papeles clave; apoyar un sistema de rendición de cuentas claro a través de la jerarquía administrativa para la contribución a las prioridades institucionales, por ejemplo, la contribución de la IC, sobre todo al reconocer y recompensar los éxitos; establecer un sistema institucional de promoción y reconocimiento a la participación en el avance de la internacionalización institucional.

5. *Articular una visión con objetivos ambiciosos, claros y precisos.* Una visión innovadora y ambiciosa tiene el potencial para distinguir a una institución y para servir de modelo innovador para otras IES. Articular metas ambiciosas que representan un reto para la institución, con objetivos y acciones precisas, desafía el *statu quo*.
6. *Medir la rendición de cuentas y premiar los avances.* Es difícil poner la IC al centro de las políticas de desarrollo institucionales sin definir claramente las expectativas de lo que debe ser el perfil del egresado con competencias internacionales. Es igualmente difícil imaginar un compromiso internacional de los académicos sin que la actividad internacional tenga un peso importante en el proceso de promoción. El desarrollo de una visión y un conjunto de metas para la IC también debe extenderse a la identificación de resultados esperados como medio para informar a diversos grupos sobre la importancia de los distintos proyectos, inspirar a otros a participar y documentar el progreso. Las actividades internacionales en enseñanza e investigación deben estar incluidas explícitamente en los lineamientos de reclutamiento y promoción del personal académico, y las descripciones de los programas educativos deben hacer referencia a la importancia de desarrollar en los estudiantes perspectivas internacionales, globales y comparadas, y la manera de adquirirlas. Es-

tablecer medidas específicas, criterios y sistemas de recompensa evidencia la magnitud de la tarea y brinda confianza a todos los actores interesados de que se trata de un compromiso a largo plazo.

A pesar de ser imprescindible, no es suficiente con hacer referencia a la IC en la declaración de la misión de la institución, pues las motivaciones y la rendición de cuentas de las actividades de la IC deben estar firmemente arraigadas en los resultados esperados relacionados con el aprendizaje del estudiante, la investigación y las actividades de difusión y extensión.

La recopilación de los avances permite a la universidad resaltar la innovación y el éxito, desarrollar enfoques estratégicos para las prioridades y el financiamiento, recuperar información valiosa sobre los recursos existentes y aprovechar las actividades actuales para colaboraciones futuras.

7. *Reclutar académicos, directivos y administrativos con perfil internacional.* El compromiso de nuevos integrantes de la comunidad universitaria con la IC es fundamental por tres motivos: primero, porque resulta imposible llevar a cabo una IC sin académicos comprometidos internacionalmente; segundo, porque en ocasiones los académicos y administrativos que ya laboran en la institución están poco interesados en el cambio y la adopción de nuevos esquemas; y tercero, porque la participación de nuevos actores puede contribuir a desestabilizar el *statu quo* y a motivar nuevas respuestas y coaliciones en apoyo de la IC.
8. *Financiamiento de la internacionalización.* La asignación de los recursos institucionales se lleva a cabo principalmente por razones de tradición, intereses arraigados en el *statu quo* y prioridades estratégicas institucionales, por lo que es probable que la IC tenga antagonistas importantes en la competencia por recursos.

Aunque es esencial contar con nuevos recursos para una tarea de esta magnitud, la internacionalización se puede lograr en gran medida al integrarla con otras prioridades institucionales ya existentes y establecidas. Si la internacionalización es vista como un compromiso nuevo o añadido a las prioridades actuales, entonces es casi un hecho que la IC estará subfinanciada hasta ser

marginada. La integración de perspectivas internacionales a otras prioridades institucionales facilita el acceso a recursos suficientes al aprovechar los recursos existentes. De igual forma, las posibilidades de éxito aumentan exponencialmente si el compromiso para la internacionalización se manifiesta en la declaración de la misión institucional, y especialmente si ocupa un lugar destacado en el plan estratégico de la institución.

Otro obstáculo común para la IC es que las metas ambiciosas se conciben como sinónimo de metas caras. Puede ser difícil convencer a los líderes institucionales de que un cambio sustantivo es posible sin nuevos recursos significativos. Además, existe la disponibilidad de nuevos recursos si uno se abre a nuevos modelos de financiamiento que involucran nuevas asociaciones estratégicas con los sectores público y privado. Más aún, es un error estratégico el no integrar la IC en los programas, actividades y prioridades institucionales existentes y sólo tratarla como un aditivo opcional ya que las acciones desvinculadas de las prioridades institucionales tienden a ser eliminadas en tiempos de austeridad o recorte.

La realidad, sin embargo, es que en la mayoría de las instituciones no habrá nuevos recursos suficientes para reforzar de manera significativa a la IC. El enfoque más prometedor es integrar las actividades de internacionalización en los esfuerzos institucionales cotidianos, integrar una dimensión internacional a los recursos ya destinados a programas académicos, servicios estudiantiles, eventos institucionales, desarrollo de los académicos y demás proyectos estratégicos. Esto ayudará a abrir nuevas fuentes de ingresos (por ejemplo, nuevas oportunidades para acuerdos y convenios interinstitucionales, nuevas asociaciones con el sector público y privado).

Finalmente, el barómetro más importante del compromiso institucional es la dedicación de recursos financieros y humanos para la internacionalización. Por lo tanto, es necesario contar con altas autoridades profundamente involucradas en el proceso de IC desde el principio.

9. *Integrar la IC en el quehacer institucional y en los programas existentes.* El prin-

principal medio para internacionalizar el currículo no tiene que ser únicamente la adición de nuevos cursos, pues se puede integrar contenido global, comparado e internacional a los cursos existentes. Es importante poner a disposición de los académicos mecanismos de apoyo para adaptar su programa de asignatura y emplear nuevas estrategias de enseñanza.

También se debe poner especial énfasis en el aprendizaje de otros idiomas, así como integrar experiencias de estudios en el extranjero a los requisitos del plan de estudios para permitir a los estudiantes realizar estancias académicas en el extranjero. Otras opciones son incrementar las oportunidades de prácticas profesionales internacionales e integrar a los estudiantes internacionales en la vida académica y social de la institución y en la comunidad local, lo que además resulta benéfico para los estudiantes nacionales e internacionales dentro y fuera del salón de clases.

#### *7. Las estrategias organizacionales o de nivel macro*

Para asegurar la viabilidad, sustentabilidad e institucionalización del proceso de IC, es básico cuidar los aspectos que son de naturaleza organizacional (estrategias organizacionales) y de naturaleza académica (estrategias programáticas). En este sentido, es preciso implementar dos tipos de estrategias que son complementarias: las estrategias programáticas y las organizacionales (Knight & De Wit, 1995, pp. 13-17).

Calleja (1995, p. 44) afirma que la incorporación de la dimensión internacional en la educación superior «requiere de dos factores básicos: primero, la respuesta meramente académica para lograr una inter- y multidisciplinariedad; y segundo, las formas administrativas y burocráticas necesarias para la ejecución de cualquier iniciativa de esta naturaleza». El concepto de IC no se puede implementar con éxito sin una sólida fundamentación hecha a partir de la clara definición de conceptos académicos como requisito para la modificación de las formas administrativas y burocráticas.

Existen diferentes maneras de nombrar las iniciativas tomadas para interna-

cionalizar una institución. Se les puede llamar *actividades, elementos, componentes, programas, procedimientos o estrategias*. Se eligió la palabra *estrategia* porque lleva implícita la noción de acción planeada dirigida a un objetivo, además de tener la ventaja de aplicarse tanto a actividades de naturaleza académica como administrativa. Por lo anterior, el término *estrategia* intenta subrayar el carácter de planeación y orientación definida, en oposición a las actividades internacionales que surgen de manera espontánea como resultado de iniciativas individuales de académicos o de unidades académicas.

Otra forma de expresar lo anterior es decir que la IC es un proceso que se da en dos niveles: lo estratégico y lo operativo. El nivel estratégico, o macro, se refiere a la superestructura de la institución donde se hace la toma de decisión, el diseño de políticas y estrategias institucionales. Se trata del marco institucional que constituye la base imprescindible para la implementación de los programas y acciones específicos en el nivel operativo. Por *nivel operativo* nos referimos a la amplia gama de programas, actividades, proyectos e iniciativas que aportan contenido a la visión institucional.

Las estrategias de nivel macro u organizacionales son las que tienen por objetivo la integración y la institucionalización de la dimensión internacional e intercultural en los siguientes grandes rubros:

- Las políticas generales de desarrollo institucional;
- La normatividad institucional;
- La política de recursos humanos;
- Los sistemas y procedimientos para la operación e implementación de los programas de internacionalización;
- Estructuras de comunicación y difusión;
- Los servicios de apoyo al proceso de internacionalización.

#### *Políticas de desarrollo institucional*

- Integración de la dimensión internacional en las diferentes políticas en materia de docencia, currículo, investigación y extensión;

- Integración de la dimensión internacional en los sistemas de planeación, presupuesto y evaluación institucionales;
- Establecimiento de estructuras y procedimientos administrativos *ad hoc* al proceso de internacionalización, cuidando un sano equilibrio entre estructuras de gestión centralizadas y descentralizadas, indispensable para la correcta y eficiente promoción y administración de los programas;
- Organización de sistemas formales e informales de comunicación y difusión para la coordinación efectiva y expedita entre las diferentes áreas.

#### *Desarrollo de recursos humanos*

- Reconocimiento a la experiencia internacional en las políticas de reclutamiento y promoción del personal académico y administrativo;
- Oportunidades internacionales para la actualización de profesores y personal administrativo;
- Apoyos para estancias académicas y años sabáticos en el extranjero.

#### *Servicios de apoyo*

- Política institucional para la enseñanza de culturas e idiomas extranjeros;
- Programa de enseñanza del español para estudiantes internacionales;
- Asesoría cultural y académica para estudiantes locales y extranjeros;
- Estructuras de alojamiento para profesores y estudiantes extranjeros;
- Programas de interacción entre estudiantes locales y extranjeros;
- Actividades extracurriculares para estudiantes extranjeros.

#### *8. Las estrategias programáticas*

Las estrategias programáticas son aquellas iniciativas que impactan directamente las actividades de naturaleza académica. Se trata del nivel operativo mediante el cual se da la implementación de los programas institucionales destinados a internacionalizar la docencia, el currículo, la investigación y la extensión. En los siguientes párrafos, se describen las estrategias más importantes en este rubro.



## 8.1 LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

Es la tarea más compleja de la internacionalización en vista de que involucra aspectos cruciales de la vida universitaria: la política sobre diseño curricular y las competencias a desarrollar en los estudiantes, la docencia y el perfil de los académicos.

La OCDE define a la internacionalización del currículo como *un currículo con una orientación internacional en contenido y forma, enfocado a formar estudiantes para que se desempeñen (profesional y socialmente) en un contexto internacional y multicultural* (Van der Wende, 1996). A pesar del tiempo transcurrido, esta caracterización se sigue usando frecuentemente (Brewer & Leask, 2012, p. 246).

En resumen, la internacionalización del currículo se lleva a la práctica en los tres niveles siguientes:

1. Estructura y contenido de los programas de estudio;
2. Perfil y experiencia internacional de los docentes;
3. Movilidad y experiencia internacional de los estudiantes.

La internacionalización del currículo se lleva a cabo mediante las siguientes actividades:

- Integración de la dimensión internacional, intercultural e interdisciplinaria en los programas académicos, en los programas de estudios y los métodos pedagógicos;
- Fomento de la experiencia y actualización internacional de los académicos;
- Participación de los académicos en redes de cooperación internacional;
- Organización de eventos y conferencias internacionales;
- Enseñanza de idiomas y culturas extranjeras;
- Estancias de estudio o prácticas profesionales para los estudiantes en el extranjero;
- Presencia de estudiantes extranjeros en la institución;
- Utilización de la experiencia de los estudiantes internacionales como recurso pedagógico;

- Organización de programas de grado conjunto o doble con instituciones extranjeras;
- Fomento a la movilidad e intercambio de personal académico y administrativo;
- Presencia de profesores visitantes;
- Reclutamiento de profesores extranjeros o con experiencia internacional;
- Establecimiento de cátedras internacionales;
- Cursos de educación virtual con instituciones extranjeras;
- Movilidad virtual de académicos y estudiantes;
- Uso de las TIC para fines de internacionalización del currículo;
- Organización de cursos específicos para estudiantes extranjeros;
- Actividades extracurriculares y programas de convivencia entre estudiantes locales y extranjeros;
- Centros especializados en el estudio de culturas y regiones extranjeras (Centro de Estudios Europeos, sobre Norteamérica, sobre Asia, etc.).

## 8.2 INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Por su parte, la internacionalización de la investigación se promueve mediante las siguientes actividades:

- Integración de una perspectiva internacional, intercultural, interdisciplinaria y comparativa en los proyectos de investigación;
- Fomento del perfil y de la experiencia internacional de los investigadores;
- Reclutamiento de investigadores extranjeros o con reconocimiento internacional;
- Establecimiento de proyectos de investigación en colaboración con instituciones extranjeras;
- Establecimiento de una política institucional en materia de fomento a las publicaciones internacionales y en colaboración internacional;
- Centros de investigación multidisciplinaria sobre temas internacionales y globales;

- Organización de seminarios, cátedras y conferencias internacionales;
- Programas de movilidad internacional para investigadores y estudiantes de posgrado;
- Participación de los investigadores en redes internacionales;
- Participación y presentación de ponencias en congresos internacionales;
- Oportunidades para realizar estancias sabáticas o estancias académicas de actualización en el extranjero;
- Fomento de proyecto de cooperación internacional para el desarrollo local y regional, y de cooperación para el desarrollo;
- Cotutela de tesis con investigadores extranjeros.

### 8.3 INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN

Por lo que respecta a este rubro, se puede mencionar la organización de las siguientes actividades:

- Eventos culturales internacionales (feria internacional del libro, muestra internacional de cine, semanas culturales sobre diferentes países, entre otras);
- Inclusión de contenidos internacionales en los programas de radio y televisión de la institución;
- Proyectos comunitarios con enfoque internacional, en asociación con grupos de la sociedad civil o empresas del sector público y privado;
- Servicio a la comunidad y fomento de proyectos interculturales;

En suma, la diversidad de actividades y programas internacionales es muy amplia, pero la clave estriba en que la institución tenga plena claridad sobre las áreas prioritarias para su contexto, vocación y misión. Para llevar a la práctica estos programas, es imprescindible que la institución tenga la capacidad de establecer un plan de acción para la cooperación internacional, con áreas prioritarias según las unidades académicas, socios identificados por áreas geográficas, etc.

A continuación, se presenta un resumen de las estrategias programáticas de internacionalización:

A. Internacionalización del currículo	
Estrategia	Actividades
Internacionalización del plan de estudios	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asignaturas sobre temas internacionales.</li> <li>Integración de estudios de casos internacionales en las asignaturas.</li> <li>Uso método comparativo.</li> <li>Cursos con bibliografía internacional.</li> <li>Estancias académicas cursadas en IES extranjeras como parte del plan de estudio.</li> <li>Profesores invitados.</li> <li>Presencia de estudiantes extranjeros.</li> <li>Seminarios impartidos en el marco de cátedras internacionales.</li> <li>Programas de titulación conjunta o doble.</li> <li>Programas académicos acreditados internacionalmente.</li> <li>Cursos impartidos en idiomas extranjeros.</li> <li>Cursos de idiomas extranjeros.</li> <li>Cursos sobre culturas extranjeras.</li> <li>Cursos del idioma local para extranjeros.</li> <li>Movilidad virtual de académicos y estudiantes.</li> <li>Uso de TIC para fines de internacionalización.</li> <li>Oferta de servicios educativos en el extranjero.</li> </ul>
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suscripción a revistas internacionales.</li> <li>Libros en idiomas extranjeros.</li> <li>Acceso a bibliotecas virtuales y bases de datos internacionales.</li> </ul>
Formación docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Programas para estudios de posgrado en el extranjero.</li> <li>Cursos internacionales de actualización.</li> <li>Participación en redes internacionales.</li> </ul>
Movilidad de académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participación en eventos, congresos, seminarios, cursos de actualización en el extranjero.</li> <li>Fomento del perfil internacional de los académicos.</li> <li>Reclutamiento de académicos internacionales.</li> <li>Reconocimiento al involucramiento en proyectos de internacionalización para los académicos.</li> <li>Participación en redes y asociaciones académicas internacionales.</li> </ul>

Estrategia	Actividades
Movilidad de estudiantes	<p>Estancias de estudio en el exterior.</p> <p>Pasantías y prácticas profesionales internacionales.</p> <p>Cursos de verano y viajes de estudios en el extranjero.</p> <p>Estrategia para el reclutamiento de estudiantes internacionales.</p>
Movilidad de directivos y administrativos	<p>Participación en encuentros internacionales.</p> <p>Visitas de directivos a IES extranjeras.</p> <p>Participación en congresos, seminarios y cursos en el exterior.</p> <p>Pasantías internacionales.</p> <p>Cursos internacionales de actualización.</p> <p>Intercambio de personal con IES extranjeras.</p>

#### B. Internacionalización de la investigación

Estrategia	Actividades
Internacionalización del perfil del investigador	<p>Establecimiento de proyectos de investigación en colaboración.</p> <p>Fomento de la participación en proyectos internacionales.</p> <p>Participación en eventos internacionales, como congresos, seminarios y cursos.</p> <p>Investigadores visitantes.</p> <p>Reclutamiento de investigadores extranjeros.</p> <p>Participación y afiliación en redes y asociaciones académicas internacionales.</p> <p>Reconocimientos e incentivos para la participación en actividades internacionales.</p> <p>Bases de datos sobre organismos extranjeros que financian investigación.</p> <p>Banco de datos sobre investigadores de la institución con experiencia internacional.</p>
Producción y divulgación internacional de investigación	<p>Presentación de resultados de investigaciones en eventos internacionales.</p> <p>Difusión internacional de la producción editorial institucional.</p> <p>Publicación de artículos en revistas internacionales.</p> <p>Incentivos y reconocimientos a la producción internacional.</p> <p>Acceso a bases de datos de investigaciones extranjeras.</p>

C. Internacionalización de la extensión	
Estrategia	Actividades
Programas especiales	Eventos culturales internacionales. Eventos deportivos internacionales. Proyectos de desarrollo comunitario financiados con fondos de cooperación internacional. Asesorías y consultorías internacionales.
Proyección internacional	Premios internacionales recibidos por alumnos, docentes, investigadores o por la institución. Actividades de extensión en el exterior.
Visibilidad internacional	Estrategia de visibilidad interna. Participación en ferias educativas internacionales. Medios electrónicos de promoción y difusión. Material promocional dirigido a público internacional. Representaciones, sedes en el exterior.

#### 8.4 LA INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA

En la última década surgió un desarrollo interesante en la conceptualización de la internacionalización del currículo con la introducción del concepto de *internacionalización en casa*, en oposición a la internacionalización realizada mediante actividades realizadas fuera de las fronteras de un país, como la movilidad internacional o programas académicos impartidos por IES extranjeras.

El concepto de *internacionalización en casa* inició con el investigador sueco Nilsson (2003), quien se refería a la integración de la dimensión intercultural e internacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la investigación, las actividades extracurriculares con los grupos culturales y étnicos de la comunidad local, así como en la integración de estudiantes y profesores extranjeros en la vida institucional. El surgimiento de este concepto se concibió como una manera de contra-atacar el creciente énfasis puesto sobre la movilidad, ya sea de personas, programas, proveedores, y de proyectos transnacionales.

Los diversos ámbitos y programas de *internacionalización en casa* se describen a continuación:

- a) *Currículo y programas*: establecer programas con temas internacionales; integrar la dimensión internacional, intercultural, global o comparativa en los cursos existentes; promover el estudio de idiomas y culturas extranjeros y los estudios sobre regiones del mundo; organizar programas de titulación doble o conjunta con IES extranjeras.
- b) *Proceso de enseñanza-aprendizaje*: utilizar como recurso pedagógico la presencia de estudiantes internacionales, los estudiantes locales que regresan del extranjero, la diversidad cultural existente dentro del salón, la participación de los estudiantes en programas académicos de otras IES mediante la movilidad virtual, la participación de los estudiantes en proyectos de investigación en otras IES mediante el uso de las TIC, la participación en asignaturas y seminarios de profesores y expertos internacionales, la integración de materiales internacionales, casos de estudio interculturales, materiales bibliográficos extranjeros en los cursos, etc.
- c) *Actividades extracurriculares*: integración de los estudiantes internacionales en clubes y asociaciones de estudiantes; organización de eventos internacionales e interculturales en el campus.
- d) *Enlace con grupos étnicos y multiculturales de la localidad*: la participación de estudiantes en organizaciones multiculturales y étnicas de la localidad a través de prácticas profesionales, pasantías, proyectos de investigación aplicada y de extensión; la participación de representantes de los grupos culturales y étnicos en las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- e) *Investigación y actividades académicas*: centros temáticos sobre problemas globales (agua, energías renovables, etc.); centros de investigación sobre áreas regionales (Centro de Estudios Europeos, Centro de Estudios sobre Norteamérica, etc.); proyectos de investigación en colaboración con IES extranjeras; conferencias y seminarios internacionales; artículos y textos publicados en el extranjero; acuerdos internacionales para promover la investigación; recepción de investigadores extranjeros; integración de investigadores y académicos visitantes en las actividades institucionales.

En realidad, las actividades antes descritas coinciden con las estrategias clásicas de internacionalización del currículo. Sin embargo, por la importante difusión de este concepto en el mundo, se pensó en escribir este apartado para precisarlo. En nuestra opinión, la mayor aportación del concepto original de la internacionalización en casa desarrollado por Nilsson (2003) radica en que hace uso del carácter intercultural de la sociedad en la cual está inmersa la institución, la experiencia internacional de los estudiantes locales, integrando todos estos aspectos interculturales en el currículo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior es muy relevante para instituciones y sociedades donde los recursos para colaboración internacional son limitados.

### 9. Conclusiones

Este capítulo se enfocó en describir, para el nivel institucional, el proceso de planeación, así como las estrategias de implementación de un proceso de internacionalización de tipo organizacional, o macro, y de tipo programático, u operativo. En el siguiente capítulo, abordaremos un concepto central en la internacionalización del currículo, a saber, el de *ciudadanía global* y sus principales estrategias de implantación.



### CAPÍTULO III

## EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL: SUS FUNDAMENTOS

#### *1. Introducción*

La noción de *ciudadanía global* es una categoría clave en el marco conceptual de la internacionalización de la educación superior, ya que constituye uno de sus objetivos medulares: formar ciudadanos globales críticos, con la capacidad de desempeñarse en una sociedad interdependiente y multicultural al valorar y respetar las diferencias culturales, y la aptitud para participar activa y responsablemente en la solución de los problemas globales.

El contenido mismo del concepto de ciudadanía global ha sido objeto de investigación y en ocasiones de controversia debido a las diferentes interpretaciones que se le han dado. Para no caer en confusiones desde el inicio, resulta útil distinguir claramente el uso de la noción de ciudadanía global en el terreno educativo del empleo que se le da en teoría política. En el primer caso, el concepto denota un tipo específico de educación que puede iniciarse en los ciclos básicos y continuar a lo largo de la vida, mientras que el segundo sentido se refiere a la problemática planteada por la teoría política de la ciudadanía y la democracia. Este capítulo abordará el concepto sólo en su significado educativo.

#### *2. Antecedentes*

Schlechter (1993) divide el concepto de ciudadanía global en tres categorías de fundamentos y objetivos educativos, a saber:

- El económico-pragmático, el cual se enfoca en desarrollar en los estudiantes un conjunto de capacidades que los habilita para dar respuesta a las exigencias de competitividad y productividad impuestas por el entorno global.
- El liberal, el cual busca fomentar una sensibilidad intercultural y corresponde a motivaciones de carácter político-cultural.
- El cívico, cuyo objetivo es formar ciudadanos capaces de tomar una posición y participar responsablemente en la solución de los problemas globales (Tabla 1).

El objetivo final, el cívico, representa el concepto medular de la pedagogía crítica. Esta conceptualización de la internacionalización implica no subordinar la finalidad de la educación a consideraciones instrumentales y económicas demasiado estrechas. Pretende apoyar una transformación basada en una visión de un mundo mejor, el cual valora la democracia y la equidad a escala global, donde todas las naciones y los pueblos deben ser vistos como miembros de un mismo sistema. En este sentido, el objetivo medular de la internacionalización persigue la formación de ciudadanos globales críticos.

Las versiones que se han dado del concepto de ciudadanía global buscan especificar los conocimientos, las actitudes, las habilidades y los valores que deben adquirir las personas para desarrollarse y actuar como ciudadanos de este tipo. Estas interpretaciones se han articulado a través de modelos conceptuales y curriculares, y su diversidad refleja en gran medida el hecho de que las razones y los motivos para la internacionalización han evolucionado en las últimas décadas: han pasado por diferentes etapas y niveles, incluyendo las variaciones debidas a cada caso particular, ya sea que se trate de una región, un país, una institución determinada. También hay diferencias en función del momento, el lugar y el contexto.

Al inicio de los años noventa, los motivos para la internacionalización se vincularon primordialmente a la competitividad económica. En esa misma década, sin embargo, estas razones se ampliaron para incorporar una concepción más

Tabla 1. Niveles y objetivos de la internacionalización

Niveles	Objetivo
Económico/Pragmático	Adquirir los conocimientos y las aptitudes requeridas por los mercados de trabajo globales.
Liberal	Desarrollar un espíritu abierto y una sensibilidad hacia las diferentes perspectivas culturales y tener la capacidad para actuar a partir de esta diversidad.
Cívico	Desarrollar la capacidad para ser ciudadanos globales.

Fuente: Schlechter (1993).

humanista de la educación, ligada a la necesidad de mayor comprensión intercultural para una sociedad global, interdependiente y multicultural (UNESCO, 1998). Durante esos años, gran parte de la investigación sobre ciudadanía global se enfocó en identificar las bases del contenido intercultural y cívico de este concepto, con los modelos de Hanvey (1982), Bennett (1993), Bennett (1995), y Cogan & Derricott (1998), y en parte con el enfoque ético de Morin (1999).

En la siguiente década, la noción de *ciudadanía global* fue sometida desde distintos enfoques a una discusión rigurosa de algunos de sus aspectos concretos, como la problemática ética y de valores involucrados tratada bajo la orientación liberal y la cosmopolita por autores como Nussbaum (2002; 2007) y Schattle (2008; 2009; 2011). También se abordó la problemática que conlleva la implementación institucional de estos proyectos educativos (Stearns, 2009; Lilley, 2014), incluyendo rubros como la participación de la movilidad en el desarrollo de este tipo de ciudadanía (Tarrant, 2010; Tarrant, *et al.*, 2014), la medición de las diferentes dimensiones requeridas en la ciudadanía global (Morais & Ogden, 2010), la caracterización de las diferentes modalidades que adoptan los proyectos educativos para implementar esta noción (Bates, 2012), así como el tratamiento de la cuestión específicamente cívica por Altinay (2010).

Otros autores que han contribuido al desarrollo de este concepto son Langran, Langran & Ozment (2009); Lagos (2001); Deardorff (2006); Leask (2015); Noddings (2005); Parekh (2003); Shultz (2007); Roman (2003); Stearns (2009).

Hay varias síntesis sobre algunos de estos desarrollos, entre estas las de Schattle (2009), Morais & Ogden (2010) y Green (2012).

El presente capítulo se estructura en cinco secciones. La primera se ocupa de lo que Schlechter (1993) designa como el *nivel liberal* de la educación internacional, desarrollado a través de los conceptos de perspectiva y conciencia global de Harvey (1982), el modelo de sensibilidad intercultural de Bennett (1993) y el modelo curricular que integra la perspectiva global y multicultural de Bennett (1995). En la segunda sección, se aborda el concepto de competencia global, que corresponde parcialmente al nivel pragmático señalado por Schlechter (1993). Se examinan los modelos de competencia global de Lambert (1994) y Morais & Ogden (2010). La tercera sección se ocupa del concepto de *ciudadanía global* (o nivel cívico), tal como es tratado en los modelos de Cogan & Derricott (1998) y de Morais & Ogden (2010). En la cuarta sección, se caracteriza el marco conceptual elaborado recientemente por la UNESCO (2014; 2015b). En la última sección se presentan las conclusiones del capítulo.

### 3. *La ciudadanía global: la perspectiva global y la sensibilidad intercultural*

En esta sección, se examinan los conceptos de *perspectiva global* y *sensibilidad intercultural*, ya que juntos constituyen una parte del marco de referencia sobre el cual se desarrolla el concepto de *ciudadanía global*. Se caracteriza, asimismo, la propuesta de Christine Bennett (1995) para la ejecución de un plan de educación multicultural comprehensiva mediante la integración de las perspectivas globales y multiculturales en la estructura del currículo.

Estos conceptos son fundamentales para llevar a la práctica una visión educativa por medio de la internacionalización, cuyo objetivo básico, debe subrayarse de nuevo, es la formación de ciudadanos en una sociedad global, interdependiente y multicultural, capaces de valorar y respetar las diferencias culturales y participar de manera responsable y activa en la solución de los problemas globales.

La caracterización de los diferentes modelos educativos que integren estos conceptos busca aportar los elementos clave para la planeación y el diseño del cu-

rículo internacionalizado. Estos se requieren para la estructuración de planes de estudio con fines específicos, para lograr así una secuencia óptima en las diferentes actividades del proceso educativo. Asimismo, la definición de los valores, objetivos y parámetros que sustentan tales modelos, además de facilitar la estructuración del currículo, sirven de base para la concepción y el diseño de mecanismos y procedimientos de evaluación del impacto que tiene esta educación en los estudiantes.

De acuerdo con Hanvey (1982), una perspectiva global es fruto de una combinación de elementos que, de alguna manera, termina por formar parte, o estar ausente, de la visión del mundo de una persona. El mismo autor establece que esta contiene cinco dimensiones, cada una siendo una forma de conciencia (Tabla 2).

Tabla 2. Perspectiva y conciencia global

Resultados de aprendizaje	Contenidos
Perspectiva y conciencia global <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una perspectiva del mundo con cinco dimensiones.</li> <li>• Se adquiere con el cambio de una visión etnocéntrica a una etnorrelativista.</li> <li>• Etnocentrismo: El individuo asume que su visión del mundo es el centro de la realidad.</li> <li>• Etnorrelativismo: El individuo es consciente que cada cultura no es el centro de la realidad como tampoco lo son las demás culturas. Sus decisiones éticas no se hacen con base a principios absolutos.</li> </ul>	Dimensiones de la perspectiva y conciencia global (Hanvey, 1982): Conocimiento de: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La perspectiva cultural.</li> <li>2. El estado del planeta.</li> <li>3. Intercultural.</li> <li>4. La dinámica global.</li> <li>5. Las opciones humanas.</li> </ol>

Fuente: Hanvey (1982).

A continuación, se abordan cada una de las dimensiones de la perspectiva global según este autor.

1. *Conciencia de la perspectiva cultural.* Una de las condiciones necesarias para que un individuo posea una perspectiva global es que sea consciente de que su visión del mundo no la comparten todos y que además está influida por factores que escapan a su conciencia. Ser consciente de que existen diferentes

- perspectivas constituye el primer paso para llegar a poseer una conciencia global.
2. *Conciencia sobre el estado del planeta.* Significa ser consciente de la situación del mundo, incluyendo las tendencias emergentes, el crecimiento demográfico, las migraciones, las condiciones económicas, el medio ambiente, los recursos naturales, los acontecimientos políticos, los avances de la ciencia y la tecnología, las leyes, la salud, los conflictos domésticos e internacionales, entre otros sucesos (Hanvey, 1982). En contraposición, la mayoría de la población mundial permanece siempre en su propio país, sin información de lo que sucede afuera, no obstante que los medios difunden información abundante sobre la situación mundial.
  3. *Conciencia intercultural.* Se entiende por *conciencia intercultural* el conocimiento de la diversidad de ideas y prácticas existentes en las sociedades humanas, la manera como esas ideas y prácticas se comparan, e inclusive cómo nuestras propias ideas y costumbres sociales se ven desde otras perspectivas (Hanvey, 1982). Una de las ideas más difundidas es que el contacto con otra cultura lleva a la comprensión del otro. Miles de años de historia nos demuestran lo contrario. Según Hanvey (1982), la comprensión y el respeto por otras culturas requieren pasar por las siguientes etapas: voluntad inicial de respeto a las costumbres y puntos de vista locales, participación hasta alcanzar un nivel avanzado de esta, aprobación interna por parte de la comunidad y comprensión profunda. La experiencia demuestra que es difícil lograr una conciencia intercultural, así como el nivel de comprensión que permita sentirse o ponerse en el lugar de una persona perteneciente a una cultura totalmente diferente. Para ello, es preciso haber estado inmerso en la otra cultura durante un largo periodo. Ciertos factores son determinantes: la personalidad del individuo y su capacidad de adaptación y de aprendizaje. Según Hanvey (1982), la *empatía* significa la capacidad de imaginarse a uno mismo en otro papel en el contexto de la propia cultura, mientras que la *transpección* se refiere a la capacidad de imaginarse a uno en un papel diferente en el contexto de una cultura ajena.

La posibilidad de ver la cultura propia a través de los ojos del extranjero permite llegar a tener una mayor conciencia de sí mismo.

4. *Conocimiento de la dinámica global.* Entraña comprender los principales rasgos y mecanismos que rigen el sistema mundial, sobre todo las teorías y conceptos que puedan incrementar la conciencia inteligente sobre el cambio global (Hanvey, 1982). Una perspectiva global busca hacer comprender el concepto de *cambio* y pone el acento en que, hoy en día, el paradigma dominante es el del crecimiento. El nivel de conciencia de los estudiantes les permitiría entender que, en un futuro no muy lejano, el sistema mundial estará en riesgo a causa del cambio climático y el agotamiento de los recursos naturales como el agua, así como por la contaminación.
5. *Conciencia de las opciones humanas.* Se refiere a ser consciente de las alternativas que tienen los individuos, las naciones y la especie humana frente a la complejidad cada vez mayor del sistema global. Las dimensiones que integran la perspectiva global son el resultado de cambios que ocurren en la conciencia, como ser consciente de la perspectiva que tiene la propia cultura, la conciencia de cómo los demás nos ven a nosotros, la conciencia de la dinámica del sistema mundial y de los patrones de cambio. Para el individuo, ese nivel mayor de conciencia se traduce en un problema de elección: el paso de una forma de pensar tradicional a una de tipo racional. Este modo es resultado de una revolución cognoscitiva, que lleva a una nueva cognición, designada como cognición global.

En el ámbito preglobal, las consideraciones racionales sobre las metas, los métodos y las consecuencias se limitan a lo cercano, en tiempo, espacio e identidad social. La preocupación por el corto plazo en detrimento del largo plazo ha sido constante en las sociedades industrializadas occidentales. Es propia del estadio preglobal la preocupación por los intereses nacionales, independientemente de las consecuencias globales, que la propia sociedad sufrirá, a final de cuentas, en el largo plazo. Las medidas y las políticas aplicadas surtirán efectos destructores más allá de las fronteras nacionales.

La cognición global ofrece un marcado contraste con la preglobal. En esta última, se toman en cuenta las consecuencias de largo plazo, con base en la teoría de los sistemas. Las naciones empiezan a entender que sus intereses y actividades no son separables de los intereses y acciones de los demás, y prestan más atención a los problemas humanos que trascienden los intereses nacionales, regionales y locales. Se comienza a reconocer el concepto de interdependencia, que muestra las conexiones, las consecuencias y las vulnerabilidades del sistema mundial. La concepción del Estado-nación, como actor principal de la política interestatal, queda en entredicho ante la posibilidad de una planeación global coordinada.

Debe subrayarse que, de acuerdo con Hanvey (1982), las cinco dimensiones de una perspectiva global son necesarias, pero posiblemente no sean suficientes. Lo importante para el autor es tener en cuenta que la perspectiva global equivale a transitar del etnocentrismo al etnorrelativismo. El significado de ello se aborda en los siguientes párrafos.

### 3.1 SENSIBILIDAD INTERCULTURAL: DEL ETNOCENTRISMO AL ETNORRELATIVISMO

La capacidad de reconocer y aceptar las diferencias culturales no es algo dado. No forma parte del pasado del individuo como primate, ni tampoco se manifiesta en la mayoría de los acontecimientos históricos de la sociedad. El contacto entre las naciones ha tendido a generar conflictos que desembocan en guerras, opresión y genocidio. El cambio de actitud entre los individuos se dificulta porque no disponen de un modelo heredado que les permita comportarse de manera diferente.

Sin embargo, entre los recursos al alcance de las personas para cambiar o mejorar su comportamiento natural, se encuentran la educación y el desarrollo de la comunicación intercultural. Estos dos recursos les permitirían adoptar actitudes diferentes y aprender un nuevo modo de comportamiento. La capacidad para la comunicación intercultural exige el desarrollo de un tipo específico de



sensibilidad, la sensibilidad intercultural, que se adquiere al pasar de una etapa de «etnocentrismo» a otra de «etnorrelativismo».

Este logro exige lo que Morin (1999) llama la «comprensión del otro». Ello requiere el desarrollo de empatía, la identificación y la proyección, lo que a su vez necesita de apertura, simpatía y generosidad. En síntesis, se trata de un *ego alter* que deviene en *alter ego*. Esta tarea enfrenta obstáculos como la indiferencia basada en la ignorancia, el espíritu reduccionista, el egocentrismo, el etnocentrismo o el socio-centrismo. Mientras que el individuo etnocéntrico cree que su visión del mundo es el centro de la realidad, la persona que ha transitado al etnorrelativismo comprende que hay otras formas de ver la realidad.

Para el aprendizaje de la sensibilidad intercultural, un elemento clave es conocer los mecanismos que la desarrollan y la promueven. Esta noción descansa en el concepto de la diferenciación, el cual tiene dos aspectos: 1) el hecho de que cada individuo vive los fenómenos de manera diferente, y 2) las culturas difieren unas de otras, debido fundamentalmente a sus diferentes visiones del mundo o patrones de discrepancia. Una vez que se acepta esta premisa y se interpretan los sucesos en este sentido, los niveles de sensibilidad intercultural y de eficiencia en comunicación intercultural tienden a mejorar drásticamente.

Sin embargo, el problema reside en que la noción de la diferenciación en las visiones del mundo suele infundir temor en los individuos. Por esta razón, un modelo para el desarrollo de sensibilidad intercultural debe centrarse en la enseñanza de la comprensión de las diferencias culturales y la identificación de las causas que la impiden. En el modelo que propone Bennett (1993), se distingue entre las etapas del etnocentrismo y las del etnorrelativismo (Tabla 3).

En la etapa del etnocentrismo, el individuo trata las diferencias culturales por medio del rechazo, la defensa y la minimización. El etnorrelativismo se caracteriza por actitudes de aceptación y adaptación, para lograr finalmente la integración.

En los dos modelos anteriores, el de Hanvey (1982) y el de Bennett (1993), se desarrollan aspectos clave de la noción de ciudadanía global, los cuales pasan

Tabla 3. El desarrollo de la sensibilidad intercultural (Bennett, 1993)

Etapas del etnocentrismo	
	Rechazo
	Aislamiento
	Separación
	Defensa
	Denigración
	Superioridad
	Reverso
	Minimización
	Universalismo físico
	Universalismo trascendental
Etapas del etnorrelativismo	
	Aceptación
	Respeto a las diferencias de comportamiento
	Respeto a las diferencia de valores
	Adaptación
	Empatía
	Pluralismo
	Integración
	Evaluación contextual
	Marginalidad constructiva

Fuente: Bennett (1993).

a formar parte integral de esta a través de los marcos conceptuales de Lambert (1994), Morais & Ogden (2010) y Green (2012) y los avances en modelos educativos de Lille, Barker & Harris (2014; 2015). Sin embargo, hay otra dimensión igualmente importante, la de competencia global, que también se integra a las definiciones de estos últimos autores.

#### 4. *La competencia global*

Las definiciones y los modelos de ciudadanía global invariablemente incluyen explícita o implícitamente la categoría de competencia global. En esta sección se

caracterizan dos de los modelos que buscan definir esta noción: el elaborado por Lambert (1994) y el de Morais & Ogden (2010).

En la mayoría de los textos dedicados a la educación internacional se menciona de manera recurrente que uno de sus objetivos fundamentales es formar estudiantes globalmente competentes. Sin embargo, para lograr esta finalidad es necesario definir con precisión los conceptos involucrados en este término y traducirlos a un modelo educativo específico.

Con este propósito, Lambert (1994) propuso una descripción de los atributos que conforman la competencia global distinguiendo cinco componentes: 1) el conocimiento; 2) la empatía; 3) la aceptación; 4) el manejo de idiomas extranjeros; y 5) la capacidad para realizar tareas específicas (Tabla 4).

En este modelo, el atributo de conocimiento pone el acento en la necesidad de que el estudiante conozca diferentes aspectos de la cultura estudiada, con la finalidad de que sea capaz de descifrar, con relativa facilidad, las actitudes que corresponden a patrones de comportamiento cultural. Por lo que toca al conocimiento de cuestiones globales, se debe subrayar la dificultad de precisar el nivel que requeriría un estudiante para ser globalmente competente. Un criterio podría ser el grado de conciencia global, descrito por Hanvey (1982). No obstante, este problema resurgiría de nuevo exigiendo precisar el estándar correspondiente, pero más allá de esta cuestión, se debe señalar que la adquisición de este tipo de conocimientos no es suficiente para producir una transformación en las personas como en el caso de otros factores como la empatía o la aceptación.

El manejo de idiomas extranjeros plantea el problema de identificar la correlación que existe entre esta capacidad y el desarrollo de la competencia global. Además, este atributo requiere discutir si se podría adquirir sin el conocimiento de otros idiomas, y además, si es el caso que este manejo es una condición necesaria para desarrollar la competencia global, cuántos idiomas se requerirían para ello. Se han hecho estudios que muestran una correlación baja entre el aprendizaje de idiomas extranjeros y el nivel de conocimientos interculturales con el de la empatía y la aceptación. Sin embargo, este resultado puede estar mostrando más

Tabla 4. Modelo de competencia global (Lambert, 1994)

Atributos	Definiciones
Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimientos sobre problemas globales como el medio ambiente, las fuentes energéticas, las diferentes corrientes religiosas, las artes y la cultura, la geografía, las relaciones entre los Estados, los derechos humanos, las cuestiones raciales y étnicas, la población.</li> <li>• Información actualizada y precisa sobre otras sociedades y culturas.</li> </ul>
Empatía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad del individuo de ponerse psicológicamente en la piel del otro.</li> </ul>
Aceptación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actitud favorable hacia las diferencias culturales.</li> </ul>
Manejo de idiomas extranjeros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe estar vinculado a la comunicación intercultural.</li> </ul>
Capacidad para realizar tareas específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estas tareas pertenecen al ámbito de acción de los ciudadanos globales.</li> </ul>

Fuente: Lambert (1994).

bien el hecho de que la enseñanza de idiomas no se ocupa de la comunicación intercultural.

#### 4.1 LA REALIZACIÓN DE TAREAS ESPECÍFICAS

La competencia global es una capacidad compleja orientada para llevar a cabo tareas concretas. Para definirla, se requiere especificar, además de los elementos que permiten adquirirla, cuáles son las tareas que los estudiantes globalmente competentes están en capacidad de realizar. Esta cuestión se abordará más adelante en los párrafos dedicados a definir el concepto de ciudadanía global.

Por lo pronto, se debe subrayar que se puede definir la competencia global por medio de los elementos anteriores. Pero no es el único criterio de definición, existen otros, como: 1) la descripción del perfil de la persona reconocida con competencia global; y 2) la medición del impacto de la experiencia internacional, por ejemplo, de los intercambios académicos en la adquisición de las características de la competencia global. Ambos enfoques, que no son mutuamente excluyentes, ponen el acento en la necesidad de evaluar no sólo la manera de adquirir, sino

también de utilizar tal competencia. Esta evaluación permitiría valorar tanto los aspectos afectivos como cognoscitivos de la educación internacional.

La competencia global no sólo permite que los individuos tengan una mejor comprensión de sí mismos a través de entender a los demás, o bien realizando tareas en el ámbito internacional, sino que los lleva a adquirir una conciencia más aguda de sus responsabilidades y compromisos para con el resto de las comunidades.

La adquisición de conocimientos globales y el desarrollo de un sentido de responsabilidad que supere el interés de nuestras comunidades inmediatas —llámese país, empresa, o economía nacional— deben ser el verdadero fundamento de todos los sistemas educativos. Sólo así florecerá la idea de que las sociedades o los sistemas organizativos forman parte integral de los problemas globales, y que la tierra es, sobre todo, el hábitat de la especie humana.

Una habilidad que se adquiere por medio de la educación internacional es la flexibilidad, o la capacidad del individuo para ajustarse a nuevas condiciones, así como a otras maneras de pensar y actuar. El estudio de idiomas y culturas extranjeras, y el conocimiento de otras tradiciones culturales permiten al individuo reflexionar sobre su propio sistema de valores y tradiciones. Puede ser un proceso complejo y difícil, pero le permite alcanzar una comprensión más clara de su propia identidad y de su contexto sociocultural. Sin embargo, es menester precisar que más que ser global propiamente hablando, este tipo de conocimiento se logra en relación con una, dos o quizá tres áreas culturales. El término *global* se refiere más bien a un cierto tipo de conocimiento y una disposición que se traduce en una capacidad funcional, descrita por Bennett (1993) como el *etnorrelativismo*.

Hay modelos de competencia global que explícitamente han coincidido con algunos de los elementos constitutivos propuestos por Lambert (1994), o bien se han referido a estos a través de una caracterización distinta pero con puntos de coincidencia. Por ejemplo, Deardorff (2006) incluye entre los elementos de esta competencia el tener una actitud abierta al buscar las normas culturales de otras comunidades, lo que esencialmente corresponde a la etapa llamada *aceptación* (Tabla 4).

Por su parte, Morais & Ogden (2010), después de llevar a cabo un análisis temático de las propuestas de autores como Lagos (2001), Parekh (2003), Noddings (2005) y Langran, Langran & Ozment (2009), entre otros, proponen un modelo de ciudadanía global en el que una de sus tres dimensiones es la competencia global. En esta versión, se incorporan los conceptos de *conocimiento global* y de *comunicación intercultural* con caracterizaciones afines a las de Lambert (1994), pero se difiere al incluir el conocimiento de sí mismo y no mencionar la empatía (Tabla 5). Como se verá en la siguiente sección, esta última la incorporan Morais y Ogden en otra dimensión de la ciudadanía global, en la de responsabilidad social. Por lo que respecta a la empatía, aunque no es explícita en Lambert, su desarrollo forma parte del tránsito al etnorrelativismo.

Estos autores, por lo demás, entienden por competencia global

[...] el tener la mente abierta cuando se intenta comprender las normas de otras culturas y usar este tipo de conocimientos para interactuar, comunicarse y trabajar eficientemente fuera del ambiente propio. Los estudiantes que son globalmente competentes, enfatizan, reconocen sus propias limitaciones al tener encuentros interculturales. Pero al mismo tiempo demuestran tener habilidades para la comunicación y participación con éxito en estos contextos, así como interés y conocimientos sobre los temas y eventos mundiales (Morais & Ogden, 2010, p. 4).

En el contexto de la planeación de objetivos educativos y la correlativa estructuración de currículo, es relevante mencionar el modelo propuesto por Bennett (1995), el cual recoge las recomendaciones sugeridas en los apartados anteriores.

El currículo puede ser visto como el conjunto de todas las experiencias educativas, planeadas y no planeadas. Implica, además del currículo formal, uno oculto, transmitido por medio de los valores y expectativas de los profesores, los clichés difundidos en la sociedad en general, etc., así como los valores, los estilos culturales, el conocimiento y las percepciones que los estudiantes llevan consigo a la escuela. Sin embargo, en el caso del modelo de Bennett (1995), cabe mencionar

Tabla 5. Modelo de competencia global (Morais & Ogden, 2010)

Conocimiento de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes reconocen sus propias limitaciones y habilidades para participar exitosamente en un encuentro intercultural.</li> </ul>
Comunicación intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes demuestran un conjunto de habilidades de comunicación intercultural y tienen la capacidad para participar exitosamente en encuentros interculturales.</li> </ul>
Conocimiento global	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes muestran interés y conocimiento sobre los problemas y eventos mundiales.</li> </ul>

Fuente: Morais & Ogden (2010).

Tabla 6. Integración de la perspectiva global y la multicultural

Marco filosófico	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptación y aprecio de la diversidad cultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de las perspectivas múltiples históricas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto a la dignidad humana y los derechos humanos universales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforzamiento de la conciencia cultural.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad hacia la comunidad global.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimiento de la competencia intercultural.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto a la Tierra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combate al racismo, sexismo o cualquier forma de discriminación.</li> <li>• Conciencia del estado del planeta.</li> <li>• Construcción de aptitudes para la acción social.</li> </ul>

Fuente: Bennett (1995).

que el enfoque está puesto únicamente en las experiencias planeadas durante el proceso educativo escolarizado. Dicho modelo de currículo intenta desarrollar en los estudiantes la comprensión, los valores, las actitudes y los comportamientos relacionados con los objetivos de una educación multicultural.

De esta figura se desprende que los objetivos educativos se basan en cuatro valores fundamentales, los cuales representan el marco filosófico del modelo de currículo: 1) aceptación y apreciación de la diversidad cultural, 2) respeto a la dignidad humana y los derechos humanos universales, 3) responsabilidad hacia la comunidad global, y 4) respeto a la Tierra.

Por lo que toca a los objetivos mismos, estos se describen a continuación.

#### 4.2 LOS SEIS OBJETIVOS DE UN CURRÍCULO MULTICULTURAL Y GLOBAL

1. El desarrollo de las perspectivas múltiples históricas. Las perspectivas históricas múltiples se refieren a la adquisición del conocimiento y de la comprensión de la herencia y de las contribuciones de las diversas naciones y grupos étnicos a la riqueza de la humanidad.
2. El reforzamiento de la conciencia cultural. Se refiere al reconocimiento o toma de conciencia de un individuo acerca de que su visión del mundo no es compartida *urbi et orbi* y puede diferir profundamente de la de otros grupos étnicos.
3. El fortalecimiento de la competencia intercultural. La competencia intercultural significa la habilidad de interpretar comunicaciones intencionales (lenguaje, signos, gestos), unas inconscientes (el lenguaje corporal, por ejemplo), y las costumbres ajenas. El acento está puesto en la empatía y la comunicación. El objetivo se cifra en lograr la toma de conciencia de los antecedentes culturales, que predisponen a determinados comportamientos, y la comprensión de otros pueblos.
4. El combate al racismo, al sexismo, o cualquier otra forma de prejuicio y discriminación. Significa reducir los prejuicios y las actitudes de discriminación hacia ciertos grupos marginados de la sociedad.
5. El incremento de la conciencia del estado del planeta y de la dinámica global. Implica el conocimiento de las condiciones, tendencias y desarrollos prevalentes en el mundo. Entraña asimismo tener conciencia de que el mundo es un sistema ecológico interdependiente.
6. La construcción de aptitudes para la acción social. Se refiere al conocimiento, aptitudes y comportamientos necesarios para resolver los problemas que amenazan el futuro del planeta y el bienestar de la humanidad, como señala la conocida frase «pensar globalmente para actuar globalmente».

El modelo de Bennett (1995) responde a los ideales de una educación para la comprensión y la paz, tal como la promueve la UNESCO. Todos los objetivos son



complementarios y se traslapan. Por ejemplo, el incremento de la conciencia cultural sin desarrollar la comprensión, las aptitudes y actitudes que dependen de la competencia intercultural podría llevar a un mayor etnocentrismo y polarización. Sería imposible desarrollar una competencia intercultural en los individuos (como la empatía) sin reforzar al mismo tiempo sus sentimientos de identidad y seguridad, que provienen de la conciencia cultural. Además, ambos objetivos deben fomentar un aprecio por las similitudes humanas y la diversidad étnica, así como una conciencia de cómo se gestan y fomentan el racismo y otros prejuicios. El sexto objetivo —lograr que los individuos sean agentes de cambio— va más allá del estudio y la discusión presente, y se refiere a las aptitudes y comportamientos necesarios para erradicar las prácticas discriminatorias y facilitar otros cambios deseados (Bennett, 1995, p. 330).

En suma, si los docentes desean integrar perspectivas globales y multiculturales en su enseñanza, es necesario diseñar nuevos planes. Un modelo de currículo, como el de Bennett, puede ayudarlos a seleccionar el contenido de las materias, identificar las metas y los objetivos de enseñanza para el fomento de las actitudes, los valores, los comportamientos y los conocimientos que se quieren propiciar en los estudiantes, y escoger los recursos y el material docente en función de este objetivo. La claridad sobre los objetivos y metas deseados en el currículo sirve también de base para la argumentación o la defensa en favor de este tipo de educación.

##### 5. *La ciudadanía multidimensional*

Como se mencionó antes, el concepto de ciudadanía global corresponde al desarrollo del nivel cívico de la internacionalización, postulado por Schlechter (1993). Sin embargo, su definición a través de modelos conceptuales presupone los niveles anteriores, el pragmático y el liberal. Se trata de una noción que, debe recordarse, precisa el objetivo último de la internacionalización al enfocar su finalidad como el formar egresados con la capacidad de participar y contribuir activa y responsablemente a la solución de los problemas globales.

En esta sección, se caracterizan dos modelos para la ciudadanía global: el de *ciudadanía multidimensional* de Cogan & Derricott (1998) y el postulado por Morais & Ogden (2010). También se incluye la síntesis, con interpretaciones propias, que hace Green (2012) del estado actual de la investigación sobre el tema.

La educación ciudadana ha sido tradicionalmente un objetivo importante de los cursos de historia y educación cívica en la mayoría de los países. Sin embargo, para el contexto global actual, esta conceptualización resulta insuficiente. Dada la complejidad de los retos, es necesario conceptualizar una ciudadanía multidimensional, que debe enfocarse en el desarrollo personal, así como en el compromiso de los individuos con los problemas que aquejan a las comunidades en el ámbito local, nacional y global. Se piensa en una concepción diacrónica, que tome en cuenta los problemas actuales, a fin de respetar la herencia del pasado y defender los intereses del futuro, y en una concepción que considere el aspecto espacial, es decir, todos los niveles que determinan la resolución de los problemas globales, pues estos ocurren en circunstancias regionales, estatales, provinciales y locales.

Cogan & Derricott (1998) describen el perfil ideal de la educación para formar ciudadanos globales, llamada *ciudadanía multidimensional*, y ofrecen una estructura curricular para ello. Las dimensiones básicas que conforman el concepto de ciudadanía multidimensional son la personal, la social, la espacial y la temporal. Este modelo asume que toda política educativa esté enfocada a crear una ciudadanía multidimensional si se quiere brindar a los estudiantes una educación adecuada a los retos de las próximas generaciones. En otras palabras, la ciudadanía multidimensional sería una noción ampliada de la ciudadanía actual, con la finalidad que los ciudadanos respondan de manera efectiva a los retos y las demandas del contexto global.

Cogan y Derricott destacan ocho características que representan la naturaleza y los atributos de una ciudadanía global:

1. La habilidad de ver y acercarse a los problemas como miembro de una sociedad global.

2. La habilidad de trabajar con otros de manera cooperativa y asumir la responsabilidad del propio papel y deberes en la sociedad.
3. La habilidad de entender, aceptar, apreciar y tolerar las diferencias culturales.
4. La capacidad de pensar de manera crítica y sistemática.
5. La voluntad de resolver conflictos de manera no violenta.
6. La voluntad de cambiar el propio estilo de vida y los hábitos de consumo para proteger el medio ambiente.
7. La sensibilidad hacia la defensa de los derechos humanos.
8. La voluntad y la habilidad de participar en la política pública en el ámbito local, nacional e internacional.

En el mundo actual, crecientemente interdependiente, donde las condiciones de vida de cada uno dependen de problemas globales e interculturales, el concepto de ciudadanía se hace aún más complejo. Para propiciar que los estudiantes desarrollen estas ocho habilidades, se necesita un modelo curricular que incorpore las cuatro dimensiones de la ciudadanía multidimensional.

La *dimensión personal* se refiere a:

- La capacidad del individuo de pensar de manera crítica y sistemática.
- La comprensión y sensibilidad hacia las diferencias culturales.
- La capacidad para resolver de manera no violenta, cooperativa y responsable los conflictos y problemas.
- La voluntad de proteger el medio ambiente, defender los derechos humanos y el compromiso con la vida pública.

Todos estos aspectos ligan procesos internos y privados con los externos y públicos. Requieren de la internalización de una serie de valores éticos y cívicos, con el fin de que el estudiante pueda desarrollar y reforzar la determinación de moldear su vida personal conforme a las características descritas. Este objetivo se logra mediante la enseñanza de conocimientos, valores y habilidades apropiados que deben ser el objeto explícito del currículo, así como de los programas de estudio.

La *dimensión social* se refiere a que la ciudadanía es una actividad social por naturaleza. Implica que las personas viven y trabajan juntas en pro de objetivos cívicos. Estas deben tener la capacidad de comprometerse con debates públicos, participar en la vida pública, tratar los problemas de modo que respeten las ideas y los valores diferentes. En el concepto de ciudadanía multidimensional, la noción de sociedad civil significa que los individuos participen activamente en una gran variedad de asuntos, tanto gubernamentales como no gubernamentales. En este sentido, los programas educativos deben incluir actividades como servicio a la comunidad y otras que impliquen una acción social y política, tal como la participación en campañas políticas, proyectos comunitarios, servicio social, estudios comunitarios, y otros.

La *dimensión espacial* significa que los individuos en un mundo globalizado e interdependiente se verían como parte de varias comunidades, en el ámbito local, nacional e internacional. Sin embargo, a medida que el mundo se hace más interdependiente y global, el individuo reafirma su identidad y sus raíces culturales. La ciudadanía multidimensional implica a este respecto que el individuo tome conciencia de las perspectivas culturales y reconozca que su visión del mundo no es universal y ha sido moldeada por su propio medio cultural.

La *dimensión temporal* se refiere a que los ciudadanos muestran una tendencia, cuando tratan de resolver retos contemporáneos, a olvidarse del pasado y del futuro. Los antropólogos han insistido en el etnocentrismo de nuestras visiones del mundo. Se puede hacer el mismo paralelo con el tiempo, y llamarlo el *tiempocentrismo*, es decir, nuestra tendencia a limitarnos a las circunstancias presentes. En este sentido, la ciudadanía multidimensional requiere que se tome en consideración el presente, el pasado y el futuro. En lo tocante al currículo, implica que los programas deben hacer hincapié en el presente, sin soslayar la importancia del pasado y del porvenir.

En la realidad, las cuatro dimensiones descritas se combinan y se encuentran estrechamente ligadas entre sí; por lo tanto, se recomienda tratarlas de manera simultánea en los programas de estudio. Sin embargo, para fomentar el perfil

idóneo, es preciso hacer hincapié, durante la formación de los educadores, en cuatro aspectos: el entrenamiento para percibir las perspectivas globales e interculturales, el desarrollo del sentido crítico, el uso de pedagogías más democráticas e interactivas, así como el mejoramiento de la colaboración con la comunidad y la sociedad.

Los modelos presentados en las tres secciones anteriores, el de desarrollo intercultural de Bennett (1993), el de la competencia global de Lambert, el de perspectivas globales y multiculturales de C. Bennett (1995) y el de la ciudadanía multidimensional de Cogan y Derricott, coinciden en el mismo tipo de enfoques, aspectos y objetivos, es decir, en la importancia del desarrollo de la comunicación y la sensibilidad intercultural, el respeto a las diferencias culturales, el conocimiento de otras culturas y civilizaciones, la conciencia de la historia, el tiempo y el espacio, el manejo de idiomas, la flexibilidad, la adaptabilidad, el pensamiento crítico y comparativo, la capacidad de trabajo cooperativo y de solución de conflictos, y el compromiso hacia una sociedad global más equitativa y solidaria.

De hecho forman una unidad que sirve para implementar y llevar a la realidad los objetivos de la internacionalización educativa, descritos por Schlechter (1993), a saber: el pragmático, para la adquisición de conocimientos y aptitudes para el empleo en un contexto global; el liberal, para desarrollar en los estudiantes un espíritu abierto y una sensibilidad a las diferentes perspectivas culturales y proveerlos con la capacidad de actuar en el contexto de esta diversidad; y el cívico, cuya meta radica en forjar en los estudiantes aptitudes y actitudes que les permitan ser ciudadanos globales. Constituyen, en realidad, etapas o niveles complementarios y progresivos, no obstante que cada uno responde a diferentes filosofías educativas (la pragmática, la liberal y la cívica).

Por ejemplo, la primera etapa, el objetivo pragmático, podría enfocarse al desarrollo de una competencia global en los estudiantes, en respuesta sobre todo a motivaciones de índole económica y de competitividad en el mercado de trabajo global. Los lineamientos y las características de la competencia global descritos por Lambert (1994) pueden ser de utilidad en este caso. La segunda etapa, el obje-

tivo liberal, buscaría fomentar una sensibilidad intercultural, utilizando el modelo de sensibilidad intercultural de Bennett (1993), que corresponde a un enfoque liberal de la educación, cuyas motivaciones principales son de carácter político-cultural; y la última etapa, el objetivo cívico, cuya motivación principal es construir una educación de paz, y una solidaridad mundial, podría ejecutarse siguiendo las recomendaciones del modelo de ciudadanía multidimensional propuesto por Cogan & Derricott (1998).

Entre los análisis alternativos que se han hecho sobre el concepto de ciudadanía global, se destacan los elaborados por Morais & Ogden (2010), Green (2012), Lilley, Barker & Harris (2015) y Leask (2015). En el resto de la sección se examinan sólo los dos primeros.

Morais & Ogden (2010) toman como punto de partida el análisis que llevan a cabo de investigaciones anteriores, entre las que se encuentran las de Lagos (2001), Parekh (2003), Noddings (2005) y Langran, Langran & Ozment (2009). Como resultado, identifican que las notas definitorias de la ciudadanía global, a las que convergen esos autores, son responsabilidad, consciencia y participación (Schattle, 2009). Ellos las desarrollan como responsabilidad social, competencia global (que se vio en la sección anterior) y participación cívica global. Green (2012), por su parte, propone una síntesis con las características más sobresalientes del concepto.

De acuerdo con Morais y Ogden, se entiende por *responsabilidad social* la actitud de interdependencia y preocupación social por los demás, por la sociedad y por el medio ambiente. Los estudiantes socialmente responsables evalúan los temas sociales e identifican casos de injusticia global. Examinan y respetan diferentes perspectivas y adoptan una ética de servicio social. Entienden, además, las interconexiones entre las conductas locales y sus consecuencias globales (Tabla 7).

Cada una de estas nueve dimensiones son condiciones necesarias y suficientes para la ciudadanía global, y todas se tienen que incorporar en el currículo, con estándares y criterios de evaluación claramente identificados. Para ser un ciudadano global no se debe prescindir de alguna.

Se debe destacar que este modelo incluye las dimensiones de justicia global y

Tabla 7. Modelo conceptual para la ciudadanía global de Morais &amp; Ogden (2010)

Categorías	Dimensiones
Responsabilidad social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justicia global y desigualdad.</li> <li>• Altruismo y empatía.</li> <li>• Interconectividad global y responsabilidad personal.</li> </ul>
Competencia global	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de sí mismo.</li> <li>• Comunicación intercultural.</li> <li>• Conocimiento global.</li> </ul>
Participación cívica global	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en organizaciones sociales.</li> <li>• Voz política.</li> <li>• Activismo cívico local y global.</li> </ul>

Fuente: Morais & Ogden (2010).

desigualdad, que consiste en la evaluación que hacen los estudiantes de cuestiones sociales, incluyendo la identificación de casos de injusticia global. Debe mencionarse que esto es un reflejo de la influencia creciente que tienen el concepto de *justicia global* (Audard, 2007) y la problemática de la desigualdad en el mundo durante las últimas décadas.

Morais y Ogden también desarrollan el rubro de participación e involucramiento cívico global. Ellos lo entienden como una demostración de predisposiciones para reconocer la importancia de los problemas locales, estatales, nacionales y globales a través de acciones de activismo político y participación comunitaria. Los estudiantes que están involucrados cívicamente contribuyen con trabajo voluntario o apoyando a organizaciones cívico-globales. Ellos construyen su voz política al sintetizar conocimiento de lo global y sus experiencias en el dominio público, y al participar en conductas locales que impactan la agenda global (Morais & Ogden, 2010).

Por otra parte, el modelo de Morais y Ogden omite referencia a la cuestión de los valores éticos asociados a la ciudadanía global, cuya función es crear la conciencia necesaria para adquirir la empatía y el altruismo, y así motivar la participación cívica individual. Esta omisión es notable en vista de que la idea de justicia global proviene de una amplia reflexión ética (Kymlicka, 2001).

Otra síntesis de las tendencias que existen sobre el concepto de ciudadanía global se ofrece en Green (2012). En términos generales, es un resumen de muchos autores que no ofrece nuevas dimensiones. No obstante, se destaca la caracterización de la participación en la vida social y política de la comunidad propia como un tránsito de la vinculación con lo glocal a la participación activa. Sin embargo, no parece estar suficientemente caracterizado el paso de la consciencia de sí mismo al reconocimiento de lo universal de la experiencia humana (Tabla 8).

A la luz de los modelos anteriores, se puede concluir que coinciden en gran medida por lo que toca a sus dimensiones y contenidos. No obstante, algunos autores como Roman (2003), Shultz (2007) y Bates (2012) han subrayado que el concepto de ciudadanía global es objeto de interpretaciones basadas en diferencias filosóficas, pedagógicas e incluso ideológicas, lo que los lleva a agrupar los enfoques a la ciudadanía global en neoliberales, radicales y transformacionales.

También se ha observado que la investigación sobre este concepto se ha hecho casi exclusivamente por autores de sociedades desarrolladas (Lilley, Barker & Harris, 2014). Una consecuencia de ello es la posibilidad de contar con un enfoque a la ciudadanía global, que se basa en una sola visión educativa con exclusión de otras.

Sin embargo, a partir de 2013 han surgido varias iniciativas que tienden a superar esta deficiencia. Entre otras, la Asociación Internacional de Universidades (IAU) publicó el manifiesto *Reforzar los valores académicos en la internacionalización de la educación superior* (IAU, 2012), mientras que el Diálogo Global sobre el futuro de la internacionalización de la educación superior y la nueva definición de un *bien común global* por la UNESCO (2015a) han creado un clima que estimula la participación de todas las regiones del mundo.

En este contexto, la misma UNESCO lanzó el proyecto *Educación para la Ciudadanía Global*, en 2012 (UNESCO, 2013; 2014; 2015b), donde establece un marco de referencia general que admite variaciones que se adaptan a las circunstancias concretas de cada contexto local. Además, este modelo es resultado de la



Tabla 8. El concepto de ciudadanía global: síntesis de Green (2012)

Dimensiones	Definiciones
CG como elección y forma de pensar	La ciudadanía nacional se obtiene por nacimiento, mientras que la global es el resultado de una decisión. Es una vinculación voluntaria a una forma de pensar y vivir.
CG como conciencia de sí mismo y de los otros	La conciencia del mundo empieza con la conciencia de sí mismo. Esta capacita a los estudiantes para identificar el carácter universal de la experiencia humana.
CG como práctica de empatía cultural	La empatía cultural o competencia intercultural es una habilidad básica para la internacionalización.
CG como toma de decisiones basadas en principios	Es la capacidad de tomar decisiones basadas en principios éticos, con empatía y practicando el análisis crítico.
CG como participación en la vida social y política de la comunidad	Es la capacidad para traducir la vinculación que se tiene con la comunidad local y la global a formas de participación como el votar y el activismo en causas ambientalistas, de pobreza y derechos humanos.

Fuente: Green (2012).

incorporación de los enfoques de las regiones y los países en desarrollo. Este logro constituye una síntesis y un consenso que supera las objeciones anteriores.

### 6. *El concepto de ciudadanía global según UNESCO*

El proyecto *Educación para la Ciudadanía Global* (GCE) forma parte de la Primera Iniciativa para la Educación Global, que fue emitida por el secretario general de las Naciones Unidas en 2012. En esta, además de GCE, se incluyen otros dos proyectos: la educación para la paz y la educación para el desarrollo sustentable (UNESCO, 2013).

Para la UNESCO, el proyecto GCE es un paradigma educativo que se ocupa de desarrollar los conocimientos, las habilidades y actitudes que los estudiantes requieren para asegurar un mundo más justo, con tolerancia, inclusión, sustentable y sin violencia (UNESCO, 2014). En este sentido, la UNESCO afirma que GCE constituye un cambio conceptual con respecto a otros proyectos educativos porque reconoce la importancia de la educación en la resolución de los problemas globales

en su dimensión social, política, económica, cultural y ecológica. En este sentido, GCE introduce un cambio en los fines mismos de la educación, en contraste con el paradigma educativo dominante centrado exclusivamente en la productividad de las sociedades.

La educación no puede reducirse sólo a la adquisición de conocimientos especializados y habilidades para incrementar la capacidad competitiva de los países. Debe incluir además el objetivo de desarrollar el potencial humano a partir de valores éticos y la adquisición de nuevas habilidades que capaciten y motiven para contribuir en la solución de los problemas globales comunes a la humanidad.

Se trata de integrar en la educación un enfoque humanista que asuma principios éticos universales que permitan ir más allá de lo que Schlechter (1993) designó como el nivel pragmático de la internacionalización. Este humanismo es fundamentalmente incluyente y postula una educación cuyos resultados eviten la marginalización. Estos valores en esencia son: el respeto a la vida y a la dignidad humana, igualdad de derechos y justicia social, diversidad cultural, así como un sentido de solidaridad humana y responsabilidad compartida por el futuro que es común a todos (UNESCO, 2015a). En esta forma, los fines de la educación se reorientan a promover la paz, los derechos humanos, la equidad, la aceptación de la diversidad y el desarrollo sustentable (UNESCO, 2013).

Para estos fines, se emplea un enfoque multidimensional y holístico, que integra, entre otros, conceptos y metodologías de áreas como la educación para los derechos humanos, la paz y la sustentabilidad. Pero no sólo: en su currículo también se cuestionan los prejuicios, los estereotipos, la exclusión y la marginalización de personas y comunidades. GCE se inicia desde los ciclos de educación básica y se proyecta como un aprendizaje a lo largo de la vida.

En GCE se caracteriza la noción de ciudadanía global como un concepto abierto, que ha recibido múltiples interpretaciones, siendo objeto de discusiones y polémicas a lo largo de las últimas décadas. Se ha llegado a definirlo a partir del cosmopolitismo inherente a su contenido (Schattle, 2008) y también por su referencia al planeta Tierra como el elemento común a la especie humana (Morin,

1999). En cualquier caso, es obvio que no se trata de una ciudadanía en un sentido literal que requiera la existencia de un Estado mundial para definir un estatus legal de identidad.

Más allá de estas cuestiones de interpretación, la UNESCO entiende como un elemento fundamental de la ciudadanía global el sentido de pertenecer a una comunidad más amplia que la delimitada por los Estados nacionales, en la cual el elemento común a todos los individuos es la humanidad misma (UNESCO, 2014). A partir de este sentido, se deriva una perspectiva global que vincula a las personas con lo local y lo global, de tal forma que sus acciones tienen implicaciones para estos dos ámbitos. La ciudadanía global es también una forma de entender, actuar y relacionar a cada persona con otras, basada en valores universales como el respeto por la diversidad y la pluralidad de ideas.

Las características del modelo de ciudadanía global de la UNESCO, entre estas la adopción de un conjunto específico de valores éticos universales, hacen que esté más allá de las tensiones entre el Norte y el Sur, así como de la visión particular de grupos con intereses políticos o económicos. Busca estar libre de ideologías, prejuicios y sesgos. Por esta razón enfrenta retos conceptuales, como el hacer compatible el respeto a la pluralidad de sistemas de creencias, culturales y religiones con el conjunto de principios éticos universales que postula. Sin embargo, subsisten dificultades reales como promover la solidaridad global en un contexto en donde la competencia es el único camino hacia el desarrollo.

Para entender mejor, la posición de la GCE al respecto, se debe considerar que surge como una respuesta educativa a las siguientes circunstancias:

- La creciente interdependencia e interconectividad de personas y lugares.
- Los problemas, tensiones y retos específicamente globales.
- El cambio en el discurso educativo que se está dando como consecuencia de lo anterior.

Estas tensiones, que se agudizan cada vez más en un contexto de interdependencia e interconectividad entre los individuos, se derivan de factores como el

crecimiento de la desigualdad en países del Norte, pero sobre todo en los del Sur, el cambio climático, la escasez de bienes naturales como el agua, la pérdida de diversidad y el incremento de la violencia y de la inestabilidad política, entre otras amenazas. Por su naturaleza, estos problemas y conflictos superan el ámbito de cada nación al requerir soluciones globales. Esto excluye los enfoques parciales y la necesidad de partir de valores y actitudes que trasciendan el ámbito de intereses regionales o elitistas.

El modelo GCE incluye tres dimensiones básicas, que se caracterizan en términos puramente educativos como cognitiva, socio-emocional y conductual (Tabla 9).

Las tres dimensiones constituyen un marco de referencia común que es susceptible de adoptar variantes específicas para implementarse en cada contexto local a través de los procesos curriculares y prácticas educativas correspondientes.

La traducción de estas dimensiones a la categoría *competencias* identifica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se necesitan para llevar a cabo la planeación correspondiente (Tabla 10).

Las competencias anteriores admiten también una gama de variantes para adaptarse a las condiciones locales. La flexibilidad de GCE también se da en el nivel de los objetivos de aprendizaje. Estos se contextualizan en cada país o región por quienes participan en los procesos educativos locales. Se mencionan como casos de esta adaptación los relativos a la implementación de GCE en regiones o países en situaciones de conflictos o posteriores, en los cuales el énfasis ha sido en la educación para la paz, como en algunas partes de África. En casos de regímenes en transiciones como en América Latina y el Caribe, así como en Medio Oriente, los programas de GCE han subrayado el aspecto cívico para fortalecer la participación democrática. En el mismo sentido, GCE contribuye activamente a la integración regional, como ha ocurrido en la Comunidad para el Desarrollo de África del Sur o la Asociación de Naciones de Asia del Sureste (UNESCO, 2014).

Para hacer operativa la adaptación de GCE a contextos locales es necesario apelar a las nociones más básicas que la sustentan. En este sentido, los modelos

Tabla 9. UNESCO GCE: dimensiones de aprendizaje

Cognitiva

- Adquirir conocimientos suficientes sobre cuestiones globales, regionales, nacionales y locales desde un contexto de interconexión e interdependencia entre diferentes países y poblaciones.
- Ejercer el pensamiento crítico sobre el contenido de estas cuestiones.

Socio-emocional

- Tener un sentido de pertenencia a la humanidad común, compartiendo los valores, responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto por las diferencias y la diversidad.

Conductual

- Contribuir a la solución de problemas globales en los niveles local, nacional y global como un ciudadano global informado, responsable y comprometido.

Fuente: UNESCO (2015b).

Tabla 10. UNESCO GCE: competencias específicas

- Amplio conocimiento de problemas y tendencias globales específicos.
- Incorpora valores universales básicos: derechos humanos, paz mundial, justicia, democracia, tolerancia y no discriminación.
- Capacidad para el pensamiento crítico, creativo, innovador, la solución de problemas y la toma de decisiones sobre retos globales.
- Analiza críticamente la desigualdad basada en el género, estatus socioeconómico, religión y edad.
- Actitud de empatía hacia otros y apertura a nuevas experiencias y perspectivas.
- Capacidad para la comunicación e interacción interpersonal con personas de diferentes orígenes y antecedentes.
- Una actitud de respeto a la diversidad derivada de entender múltiples niveles de identidad.
- Un sentido de identidad colectiva que trasciende las diferencias culturales, étnicas y religiosas.
- Capacidad para actuar colaborativa y responsablemente en la solución de problemas globales y búsqueda del bien colectivo.

Fuente: elaboración propia con base en UNESCO (2014; 2015b).

de M. Bennett, C. Bennett, Lamber y Cogan y Derricott no sólo fueron pioneros en la conceptualización de la noción de ciudadanía global, sino que sus hallazgos tienen el potencial suficiente para aclarar criterios necesarios de implementación específica de modelos como el GCE. También son útiles como bases para el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje en situaciones específicas.

La implementación de GCE no se limita a incorporar un currículo formal especializado. En algunos casos, GCE se ha integrado como un enfoque transversal a todas las áreas curriculares. En otros, GCE forma parte de disciplinas específicas como los cursos de educación cívica, ciencias sociales, culturas en el mundo o geografía mundial. La enseñanza de GCE también se da a través de cursos especiales con rubros como temas globales, ciudadanía y sustentabilidad.

Una de las características deseables de GCE es su carácter comprehensivo con respecto a otros modelos de ciudadanía global. En la Tabla 11 se comparan las dimensiones y los atributos de los cuatro modelos de ciudadanía global que se han considerado en el capítulo. Se ha buscado homogenizar el fraseo de cada rubro a fin de que su contenido fundamental se preserve más allá de las frases que le da cada autor.

A partir de la tabla anterior, se observa que los modelos considerados tienen un nivel alto de coincidencia en sus dimensiones, con excepción del propuesto por Morais & Ogden (2010), con sólo el 64% de coincidencias. Esto se puede atribuir a la reducción a tres dimensiones básicas: responsabilidad, consciencia y participación. Esta disminución se debe a que los autores buscan un modelo con dimensiones que sean evaluables con métodos cuantitativos, como las escalas de medición.

Por su parte, los modelos de Hanvey, M. Bennett, C. Bennett, Lambert y Cogan y Derricott obtienen un 79% de coincidencias y el de Green sólo un 71%. Por lo tanto, las comparaciones de la Tabla 11 muestran que no existe un grado significativo de dispersión entre los modelos que buscan definir el concepto de ciudadanía global, al menos por lo que toca a los que se han incluido en este capítulo. Las diferencias parecen obedecer al énfasis que se da en el detalle de los contenidos y no a divergencias en los supuestos básicos.

El análisis de la misma tabla muestra que las nociones de perspectiva global (Hanvey, 1982), sensibilidad intercultural (Bennett, 1993) y competencia global (Lambert, 1994) están presentes o influyeron decisivamente en el resto de los que se consideran aquí, más allá de cómo se les formule. En el caso del GCE, el impacto de considerar a regiones y países del Norte y del Sur se revela en el énfasis que

Tabla 11. Conceptos de ciudadanía global

Dimensiones y atributos	Hanvey, M. Bennett, Cogan y Derricott	Morais y Ogden	Green	UNESCO
Conocimiento de temas y problemas globales	✓	✓	✓	✓
Capacidad para el pensamiento crítico	✓		✓	✓
Comprensión y sensibilidad hacia culturas diferentes	✓	✓	✓	✓
Empatía y solidaridad hacia otras culturas y sociedades	✓	✓	✓	✓
Respeto a la diversidad, las diferencias y otros valores	✓	✓	✓	✓
Sentido de pertenencia a la humanidad común	✓			✓
Capacidad para la comunicación intercultural	✓	✓	✓	✓
Actitud de responsabilidad social	✓	✓	✓	✓
Capacidad para resolver cooperativa y responsablemente conflictos y problemas	✓			✓
Voluntad de proteger el medio ambiente y los derechos humanos	✓		✓	✓
Participación activa y eficaz en la comunidad local y global	✓	✓		✓
Actitud para preservar la paz			✓	✓
Actitud hacia la justicia global y la equidad		✓		✓
Conocimiento de sí mismo	✓	✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia a partir de Hanvey (1982), Bennett (1993), Lambert (1994), Bennett (1995), Cogan & Derricott (1998), Morais & Ogden (2010), Green (2012) y UNESCO (2014; 2015b).

se les da a los rubros respectivos a la pluralidad, la diferencia, la equidad, la educación para la paz, la sustentabilidad y los derechos humanos, y en la postulación de valores éticos universales.

### *7. Conclusiones*

El estado actual de la investigación sobre el concepto de ciudadanía global muestra un alto grado de convergencia entre los diferentes modelos que se han propuesto. En términos generales, cada alternativa difiere de las demás por la prioridad que se le da a una dimensión en vez de otra.

En sentido opuesto, se ha afirmado que este concepto se ha definido sin considerar la visión que el Sur tiene de la globalización, por lo que se le ha interpretado desde puntos de vista neoliberales, radicales y de transformación. Al respecto, se debe considerar el proyecto GCE de la UNESCO en el que han participado investigadores, profesores, funcionarios y actores interesados de todas las regiones del mundo. El resultado ha sido un marco de referencia comprensivo y adaptable que incorpora las dimensiones y rubros de modelos anteriores y además aporta las nociones de educación para los derechos humanos, la sustentabilidad y la paz fundamentadas en un conjunto de valores éticos universales.

Una de las fuentes para fundamentar estos valores está en la tradición filosófica del cosmopolitismo, o conciencia de pertenecer a la comunidad de todas las personas a partir de su estatus como seres humanos, pero estos autores no la incluyen. Por lo tanto, GCE es hasta ahora el único modelo que incorpora las dimensiones necesarias para superar las tensiones entre las visiones del Norte y las del Sur y al mismo tiempo hace posible diseñar las prácticas educativas y curriculares que se requieren para su implementación en contextos nacionales y locales específicos. GCE es, en suma, una aportación significativa a la educación internacional, la cual debe ser analizada en detalle por los investigadores de América Latina y el Caribe.



## CAPÍTULO IV

# LA CALIDAD Y LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN

### *1. Introducción*

En la actualidad, la calidad de la educación superior y la rendición de cuentas de los resultados obtenidos han pasado a ser prioridades para las IES en un gran número de países y regiones. Este énfasis en la calidad y la exigencia de evaluarla a través de indicadores específicos han sido consecuencia de la conjunción de varios factores, como la expansión de la educación superior, la diferenciación institucional, el surgimiento de la educación privada, la necesidad de alinear la educación superior a la economía del conocimiento, la intensa competencia entre las IES por prestigio, así como la necesidad de mayor inversión pública en este sector.

Para evaluar la calidad educativa, se ha diseñado y puesto en práctica un conjunto de instrumentos de transparencia y sistemas de aseguramiento de la calidad, cuya función es controlar, garantizar y mejorar la calidad de la educación impartida por las IES (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009; Santiago, Tremblay, Basri & Arnal, 2008).

Simultáneamente, la internacionalización de la educación superior constituye una tendencia global y es reconocida como un proceso que contribuye a mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior, por lo que la necesidad de asegurar la calidad y evaluar la internacionalización es, en cierta medida, parte del mismo fenómeno, pero que requiere procedimientos e indicadores específicos.

No obstante, en algunos países, entre ellos los latinoamericanos, aún pre-

valece el desconocimiento y la falta de claridad entre los actores de la política educativa, administradores y académicos sobre cómo la internacionalización lleva a mejorar la calidad de la educación del sector terciario. En el caso específico de la región, donde las estrategias de internacionalización no han logrado todavía permearse todo el quehacer universitario, ni ser transversales a las funciones sustantivas, hablar del concepto de calidad en la educación internacional puede resultar en un discurso abstracto, sobre todo cuando los procesos de evaluación a nivel nacional suelen no incluir a las actividades internacionales.

En este contexto, el futuro de la ampliación y profundización de las estrategias de internacionalización en América Latina depende del apoyo efectivo de las autoridades y, en gran medida, de demostrar la aportación y el impacto de la internacionalización para el mejoramiento de la calidad educativa. Para el objetivo anterior, es importante que las estrategias de internacionalización respondan a criterios de calidad en su concepción, diseño y operación, y que además sean evaluadas. Por ello, este capítulo busca introducir el concepto de *calidad en la educación internacional* y ofrecer herramientas básicas para lograr el establecimiento de una cultura de evaluación de las estrategias de internacionalización que incluya criterios e indicadores específicos para su aplicación en las IES.

## *2. Calidad y aseguramiento de la calidad en la educación superior*

El concepto de calidad de la educación superior ha evolucionado en las últimas décadas, como se puede atestiguar en el caso de la misma UNESCO. En su Conferencia Mundial de 1998, se sostuvo que este es un concepto multidimensional, que debería incluir a todas las funciones y programas, tales como la docencia, la investigación, los estudiantes, las instalaciones, el equipamiento, los servicios a la comunidad y el ambiente académico. Diez años después, en la Conferencia Mundial de 2008, se amplió afirmando que se trata de un concepto dinámico con varios niveles de complejidad, vinculados al contexto de un modelo educativo específico, a la misión y los objetivos institucionales, a través de los estándares de desempeño correspondientes (Vlasceanu, Grünber & Párlea, 2007).

Sin embargo, la tendencia es ir más allá de una noción abstracta de calidad para considerarla, más bien, como un proceso de aseguramiento en el cual los elementos que lo constituyen son susceptibles de medirse (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009, p. 53). En términos generales, la idea de *aseguramiento de la calidad* se refiere a «[...] los procesos sistemáticamente planeados para dar confianza a los actores externos sobre la calidad de un producto o servicio» (Van Gaalen, 2010, p. 6).

Específicamente, el *aseguramiento de la calidad de la educación superior* se define como «[...] el proceso de crear confianza en los agentes que intervienen en la educación superior de que los insumos, procesos y resultados educativos satisfacen las expectativas y el nivel mínimo de requerimientos establecido» (Harvey, 2007).

Debe destacarse que esta definición tiene entre sus implicaciones que el aseguramiento, al ser un tipo particular de proceso, no puede limitarse sólo a garantizar estándares mínimos, sino que su función básica es orientarse preferentemente a la mejora de la calidad (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009). Debido a esto, se puede decir que el aseguramiento de la calidad de la ES tiene tres funciones básicas (Van Gaalen, 2010, p. 14):

- Rendir cuentas sobre el cumplimiento de su misión y objetivos.
- Incrementar la calidad educativa.
- Ofrecer información a los distintos actores involucrados.

La definición anterior se fundamenta en un modelo básico de las diferentes fases en el proceso de la educación superior, que lo divide en insumos, procesos, productos, resultados e impactos, el cual se ha elaborado de varias maneras, de acuerdo a diferentes contextos y propósitos. Por ejemplo, Usher & Savino (2006) y Usher & Medow (2009) lo han utilizado en la discusión de la noción de calidad implícita en los *rankings* globales.

Por lo que respecta a los procedimientos para el aseguramiento de la calidad, se tiene la siguiente tipología básica: acreditación, evaluación y revisión (Woodhouse, 1999, pp. 30-4) (ver Tabla 12). Cada uno de estos procedimientos cumple con las funciones de rendir cuentas y evaluar la calidad de una institución o de un

Tabla 12. Tipología de enfoques al aseguramiento de la calidad en la educación superior

Enfoque	Finalidad	Metodología	Evaluación final
Acreditación	¿Se tiene calidad suficiente para aprobar el programa o institución o no?	Incluye la evaluación de una gran variedad de rubros: misión institucional, recursos financieros y humanos, procesos, etc.	Termina con veredicto afirmativo o negativo: aprueba o no.
Evaluación	¿En qué medida los resultados y los impactos son de calidad?	Se evalúan resultados e impactos.	El veredicto se da asignando una posición en una escala numérica, tal como nivel 1, nivel 2, etc.
Revisión	¿Se cumple con los objetivos previamente propuestos? ¿En qué medida los procesos son eficaces?	Se evalúan procesos, resultados e impactos.	La evolución es predominantemente cualitativa y analítica, por lo que las recomendaciones pueden tener mayor utilidad.

Fuente: elaboración propia a partir de Woodhouse (1999) y Santiago, Tremblay, Basri & Arnal (2008).

programa educativo, adoptando las modalidades, variaciones, indicadores y hasta la terminología que exige el contexto regional o nacional en donde se practican.

De esta manera, podemos decir que *la acreditación* es un proceso de evaluación de la calidad, que tiene la finalidad de determinar si una institución o un programa educativo cuentan con la calidad suficiente para cumplir con un conjunto de estándares de desempeño, previamente establecido por un evaluador o un organismo externo. Este último generalmente es una agencia oficialmente reconocida. La evaluación final en un proceso de este tipo se formula a través de un juicio afirmativo o negativo.

Por su parte, *la evaluación* consiste en valorar la calidad y lo apropiado de los procesos de aprendizaje con respecto a la misión y objetivos de la IES, incluyendo el desempeño de los docentes y los enfoques pedagógicos. El veredicto final se hace adjudicando una calificación numérica o descriptiva, dentro de una escala o un rango determinado, incluyendo juicios cualitativos sobre la calidad de estos rubros (Santiago, Tremblay, Basri & Arnal, 2008, p. 263).

Finalmente, *la revisión* se enfoca en caracterizar cualitativamente la medida en que una institución o un programa consiguen los objetivos que se proponen. Se trata de un procedimiento que se orienta a evaluar los siguientes aspectos (Santiago, Tremblay, Basri & Arnal, 2008, p. 264):

- La pertinencia de los objetivos institucionales o del programa evaluado.
- La alineación entre la planeación estratégica y los objetivos.
- La adecuación y la eficacia de las acciones para lograr los objetivos.

### 3. *La contribución de la internacionalización a la calidad*

Hace más de dos décadas, no se discutía sobre la aportación de la internacionalización a la mejora de la calidad de la educación superior. En la actualidad, esta idea se presenta como uno de los principales argumentos a favor de la implantación de las estrategias de internacionalización en las IES.

Cabe recordar que en los años ochenta del siglo pasado, las actividades internacionales en la región latinoamericana se limitaban al ámbito de la investigación y, en mucho menor grado, a funciones esporádicas de docencia. Asimismo, la movilidad estudiantil a nivel de pregrado era inexistente, y la movilidad de académicos se restringía a los investigadores de élite. Por su parte, la cooperación internacional se limitaba a las universidades nacionales más prestigiadas en términos de investigación y estaba organizada, sobre todo, en función de flujos Norte-Sur, es decir, de una cooperación asistencial de los países desarrollados hacia las naciones en vías de desarrollo, debido a que la investigación regional era incipiente.

El concepto de calidad ligado a la internacionalización tuvo su origen a partir de las iniciativas europeas en el ámbito de la educación superior y de la puesta en marcha en los Estados miembros de la Unión Europea de los programas Erasmus,<sup>1</sup> COMETT,<sup>2</sup> LINGU<sup>3</sup> y TEMPUS.<sup>4</sup> El Tratado de Maastricht, firmado

---

<sup>1</sup> Este programa ha permitido a estudiantes realizar una estancia en una universidad de otro Estado miembro, beneficiándose de becas y de todas las garantías ofrecidas por programas de intercambio organizados. →

en el año 1992, en su artículo 126, destacó por primera vez en un tratado de esta naturaleza la necesidad del mejoramiento continuo en la calidad de la educación superior, señalando como un instrumento clave para ello a la cooperación entre las IES de dicha región (Tratado de Maastricht, 1992). En otras palabras, la cooperación internacional se convirtió en un punto clave de las estrategias de mejoramiento de la calidad y las políticas educativas nacionales.

Hoy en día, se destaca que, para que las estrategias de internacionalización contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa deben impactar los tres niveles del proceso educativo, es decir, el macro, el mediano y el micro. El macro se refiere a la toma de decisiones sobre rubros institucionales, tales como el plan de desarrollo, el diseño de políticas en materia curricular, la docencia y la investigación, en tanto que en el nivel mediano se incluye la implementación de dichas políticas. El nivel micro significa el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gacel-Ávila, 2012, p. 493). La internacionalización contribuye en su eficiencia e innovación a incrementar la calidad educativa y, por lo tanto, del perfil del egresado y de los programas académicos y de investigación.

#### *4. El proceso de aseguramiento de la calidad en educación internacional*

La preocupación por el aseguramiento de la calidad de la internacionalización tuvo su origen en 1993 con la conferencia «Calidad en Educación Internacional» organizada por la Asociación Europea para la Educación Internacional (EAIE,

---

<sup>2</sup> Se creó con el objetivo de establecer asociaciones universidad-empresa para la formación.

<sup>3</sup> El programa buscó mejorar la enseñanza y la formación en lenguas extranjeras a través de la concesión de ayudas para la financiación de programas de movilidad y proyectos en la formación de profesores en lenguas extranjeras y la puesta a punto de estrategias dirigidas a la formación lingüística en el mundo económico.

<sup>4</sup> Después de los acontecimientos de 1989 (la caída del Muro de Berlín y la fragmentación de la URSS), se propuso este programa para la asistencia en el desarrollo y reforma de la educación superior de los países del Centro y Este de Europa.

por sus siglas en inglés) (De Wit, 2009). Casi al mismo tiempo, se inició el proyecto *Internationalisation Quality Review Process* (IQRP), desarrollado y puesto en práctica por el *Programme on Institutional Management in Higher Education* (IMHE), de la OCDE (Knight & De Wit, 1999).

A partir de entonces, se han desarrollado una gran diversidad de instrumentos para medir y evaluar la internacionalización de la educación superior, los cuales serán presentados en el siguiente capítulo. Por su parte, en la colección de artículos editada por De Wit (2009) se discuten diferentes marcos conceptuales para la evaluación de la internacionalización. Dos publicaciones recientes sobre el área son Van Gaalen (2010) y Deardorff & Van Gaalen (2012). Este último texto caracteriza el estado actual de la investigación sobre la evaluación de los resultados de aprendizaje obtenidos con la internacionalización.

En los próximos párrafos, se revisará la implementación de un proceso de aseguramiento de la calidad de la internacionalización de la educación superior, para lo que se necesita tener claridad de lo que es esta última. Ello requiere, cuando menos, contar con una definición de trabajo, además de un marco conceptual en el que se caractericen sus razones, motivaciones, beneficios, obstáculos y riesgos, y además una idea de lo que se demanda para su gestión estratégica y buenas prácticas institucionales.

En los capítulos 1, 2 y 3, se describieron la naturaleza de la internacionalización comprensiva y las nociones asociadas a esta. Basta mencionar aquí que, desde el punto de vista institucional, el proceso de internacionalización es un medio para mejorar la calidad de las funciones sustantivas básicas de las IES (docencia, investigación y contribución a la sociedad) y no un fin en sí mismo (Deardorff & Van Gaalen, 2012, p. 168).

Por lo que respecta a contar con una definición de trabajo, es suficiente precisar que la dimensión internacional se debe implementar con base en el concepto de *internacionalización comprensiva*, en forma sistemática y holística, más allá del concepto tradicional de cooperación internacional y movilidad física de individuos. Ello significa que las estrategias de internacionalización deben ser trans-

versales al diseño de las políticas y programas, e impactar en los tres niveles del proceso educativo, que han sido mencionados en los capítulos anteriores.

En virtud de que la internacionalización comprehensiva se integra al conjunto de los procesos educativos, el aseguramiento de la calidad de la internacionalización debe vincularse a los procesos generales de educación superior y a sus metodologías de evaluación. Para las IES, la evaluación de la internacionalización a través del aseguramiento de la calidad constituye una actividad estratégica, que resulta básica para su desarrollo. Se trata de un proceso especializado y específico, que debe incluir todas las actividades institucionales con dimensión internacional, y además vincularse al resto de los procedimientos de evaluación institucional.

Mediante la evaluación de la internacionalización, se obtiene un cúmulo de información relevante para el análisis de las fortalezas y debilidades de las IES así como para la toma de decisiones posterior. Por estas razones, se debe llevar a cabo una evaluación de este tipo, justo antes de iniciar un proceso de internacionalización, con el fin de contar con un diagnóstico preciso y estructural del estado inicial en que se encuentra la internacionalización, incluyendo sus posibilidades, oportunidades, objetivos, beneficios, recursos humanos y financieros. En los siguientes párrafos se profundizará sobre el proceso de aseguramiento de la calidad en la educación internacional.

#### 4.1 PROCEDIMIENTOS

Un proceso de aseguramiento de la calidad de este tipo se debe iniciar con una evaluación comprehensiva de la dimensión internacional institucional, lo que incluye un ejercicio de autoevaluación, y con una evaluación realizada por asesores externos a la institución, nacionales y extranjeros, como lo hace el IQPR, que se revisará en el siguiente apartado.

Los procedimientos de aseguramiento de la calidad deben cubrir todo el abanico de actividades institucionales con dimensión internacional, para lo que han de tomarse en consideración, entre otros, los siguientes aspectos:

- *Para el personal académico:* dimensión internacional de sus asignaturas; pro-



yectos de cooperación internacional en los que está involucrado; compromiso en la organización y coordinación de programas de movilidad estudiantil; años sabáticos realizados en IES extranjeras; programas docentes internacionales en los que colabora; publicaciones internacionales; idiomas que domina y cursos internacionales de actualización tomados.

- *Para los estudiantes:* oportunidades ofrecidas para participar en programas de movilidad, incluida la movilidad virtual; incorporación de estudiantes extranjeros; estudio de lenguas y culturas extranjeras y prácticas profesionales internacionales.
- *Para el currículo:* existencia de elementos comparativos internacionales en los cursos; módulos sobre temas internacionales y globales; estudios especializados sobre culturas extranjeras; enseñanza de idiomas; programas de doble grado o conjunto con IES extranjeras; cursos de educación transnacional y movilidad virtual; estancias en el extranjero como parte del plan de estudios; uso de las TIC para fines de internacionalización del currículo; cursos para estudiantes extranjeros y cursos impartidos en otros idiomas.
- *Para la certificación, revalidación y evaluación de estudios:* oferta de programas académicos de grado conjunto o doble; sistemas de transferencia y acumulación de créditos, así como certificación internacional de programas académicos.
- *Para las políticas y gestión institucionales:* estructuras de toma de decisión y diseño de políticas institucionales; gestión administrativa y planeación institucional de las actividades de internacionalización; gestión de las actividades internacionales a nivel de los departamentos académicos y escuelas; procedimientos y normatividad institucionales para actividades de internacionalización; dimensión internacional en los criterios establecidos para el reclutamiento, la promoción y la superación del personal académico y administrativo; administración de recursos y fondos internacionales; servicios de asesoría y condiciones de recepción para estudiantes y profesores extranjeros; procedimientos de planeación, presupuesto y evaluación; y servicios de difusión e información.

Esta lista es sólo una orientación para elegir criterios y no se puede considerar exhaustiva. Sin embargo, permite apreciar el grado de precisión con el que se deben diseñar los indicadores con los que se evalúa la calidad de la internacionalización. El capítulo 4 presenta una propuesta de indicadores para evaluar la calidad del proceso de internacionalización, específica para la región latinoamericana.

#### 4.2 ELEMENTOS

Un proceso de aseguramiento de la calidad de la internacionalización requiere precisar los elementos que intervienen en este, subrayando que una condición necesaria para que las estrategias de internacionalización contribuyan de manera significativa a la calidad de la educación superior es que el contenido y la organización de los programas deban, ellos mismos, ser de primera calidad.

Antes de comenzar con un proceso de aseguramiento de la calidad sobre el impacto de las actividades internacionales, se sugiere tener claridad desde el inicio sobre los objetivos específicos de dichas actividades. Los objetivos son delimitados en función de los impactos de la actividad, es decir, de la calidad educativa.

Además de los objetivos, existen otros elementos básicos que deben ser tomados en cuenta para el aseguramiento de la calidad. El primer elemento de particular relevancia atañe a los aspectos relacionados con los recursos humanos. Para llevar a cabo de manera exitosa estrategias de internacionalización y la implementación de programas internacionales, es crucial contar con recursos humanos profesionalizados y especializados para su administración y gestión.

Con relación a este rubro, no se puede dejar de mencionar que en el caso de América Latina la administración de los procesos de internacionalización no ha logrado la suficiente profesionalización, y se caracteriza sobre todo por ser improvisada y presentar una alta rotación de personal, según los vaivenes de la administración universitaria y sus cambios de autoridades. Tampoco existe todavía la conciencia por parte de las autoridades universitarias de que los profesionistas y especialistas en la gestión internacional deben cubrir tanto un perfil administrativo como académico.

Es apremiante que las instituciones recluten personas con el perfil adecuado, procurando su actualización permanente, así como su participación constante en eventos sobre educación internacional. Esta preparación profesional no solamente es necesaria para los funcionarios de la administración central, sino también para todos los involucrados en tales funciones a nivel de las facultades, divisiones o departamentos académicos.

Por lo que respecta al personal académico mismo, se requieren, además de que ostente el más alto nivel académico y una competencia comprobada para la docencia, el manejo de otros idiomas, habilidades interculturales, capacidades para la administración y gestión de programas internacionales y características como la flexibilidad, la capacidad de adaptación, de empatía y de tolerancia para entablar relaciones de colaboración con personas de otros países y culturas.

Un segundo elemento tiene que ver con los recursos financieros invertidos y los beneficios que se desprenden de ellos. Para incrementar los recursos en el área de internacionalización se debe comprobar su impacto positivo en la calidad. Para tal efecto, los profesionales de la internacionalización deben rendir cuentas demostrando una gestión eficiente de los recursos. Asimismo, es de vital importancia contar con un esquema de incentivos para los académicos involucrados activamente en la organización de actividades internacionales, pues les demanda mucho tiempo y esfuerzo.

Cabe subrayar que la mayoría de los tabuladores de estímulos y promoción académicos premian únicamente la producción académica individual, dejando de lado el apoyo brindado a los estudiantes o la coordinación de proyectos de cooperación internacional con impacto institucional. Por ello, dichos tabuladores deben prever la incorporación de apartados destinados a recompensar a los académicos que invierten tiempo y esfuerzo en la coordinación y organización de proyectos de cooperación internacional.

Una vez que se han definido los objetivos de los programas y las actividades internacionales y que se cuenta con los recursos humanos y financieros para llevar a cabo dichos programas, el siguiente paso en el aseguramiento de la calidad es

diseñar los procedimientos para evaluar las estructuras de cada programa y los métodos de enseñanza-aprendizaje correspondientes.

En otras palabras, esta segunda serie de elementos se ocupa de evaluar la calidad de los procesos mismos de internacionalización. En este punto, la institución debe hacer un inventario de todos los medios disponibles en su estructura programática. Por ejemplo, se debe poner especial cuidado en los programas de movilidad estudiantil, que son de gran relevancia en el proceso formativo, los cuales han de contemplar aspectos como el tipo de estudiantes, el nivel y el momento más adecuados en los estudios para realizar la movilidad, la duración y el tipo de experiencia que se busca.

De igual manera, el proceso de aseguramiento de la calidad debe poner atención en los programas de movilidad e intercambio del personal académico, así como en la internacionalización del currículo, mediante la integración de componentes y perspectivas internacionales en los cursos académicos, la organización de seminarios internacionales y el uso de las TIC para fines de internacionalización de los programas académicos.

El desarrollo de estos programas debe ir de la mano con el establecimiento y la gestión de las relaciones de cooperación internacional. Se trata de un proceso complejo, ya que a medida que se planean los objetivos y se implementan los procesos correspondientes mediante los instrumentos adecuados, las actividades organizadas abren nuevas oportunidades de cooperación, de las cuales se derivan otras más, lo que eventualmente llega a plantear nuevas adaptaciones en el área programática.

Finalmente, cada programa debe tener prevista su estrategia de evaluación al momento de su implementación. Lo anterior constituye un punto clave para el aseguramiento de la calidad y debe ser diseñado para cada una de las etapas de la implementación de los programas. Por último, no se debe olvidar el establecimiento de mecanismos de retroalimentación para lograr el constante mejoramiento de las actividades.

#### 4.3 CRITERIOS PARA EVALUAR

La medición de los resultados e impactos es el aspecto más relevante del proceso de aseguramiento de la calidad y para ello, se requiere una evaluación *post facto*. En el caso del aseguramiento de la calidad de la internacionalización, la evaluación se orienta a determinar en qué medida las IES y los departamentos involucrados han cumplido los objetivos planteados al inicio del programa.

El éxito del programa se debe evaluar desde la perspectiva de los diferentes actores que participan y sus beneficiarios. Por ejemplo, desde el punto de vista del estudiante, conviene preguntarle si su experiencia internacional le fue útil para integrarse en el mercado laboral y participar en la sociedad actual, cada día más compleja, internacional y multicultural. Desde la perspectiva de los empleadores, es importante evaluar en qué medida la formación internacional de los estudiantes los vuelve más competentes y eficientes en un contexto global e intercultural. También conviene valorar si los estudiantes han adquirido habilidades para un desarrollo profesional internacional exitoso, es decir, si han desarrollado competencias como la flexibilidad y adaptabilidad a entornos nuevos, la habilidad de comunicación interpersonal e intercultural, la capacidad de trabajar en equipo y la madurez personal.

Es preciso que las IES y los departamentos académicos evalúen los cambios en los procesos académicos asociados a la internacionalización, tales como el enriquecimiento del currículo y de los métodos de enseñanza-aprendizaje, a través de la dimensión internacional. Asimismo reviste especial importancia para las IES evaluar de qué manera su gestión se ve mejorada gracias a la interacción con contrapartes de otros países.

Los métodos utilizados para llevar a cabo este tipo de aseguramiento de la calidad pueden hacerse sobre la base de ejercicios de evaluación periódica, tales como la aplicación de cuestionarios a los diferentes actores (estudiantes y egresados participantes en los programas de internacionalización, empleadores, agencias gubernamentales y no gubernamentales de financiamientos e IES contrapartes), la evaluación del trabajo de los administrativos y académicos involucrados en las

actividades de internacionalización, así como la organización de debates y talleres sobre aspectos específicos de las actividades internacionales.

Desde una perspectiva nacional y gubernamental, resulta clave valorar en qué medida la dimensión internacional tiene impactos sobre la calidad del sistema de educación superior, incluyendo las consecuencias para la productividad y competitividad internacional del país.

Este proceso es una responsabilidad nacional y exige la participación de todos los actores involucrados: el sistema de educación superior, los Gobiernos federales y en ciertos casos los regionales, y los organismos nacionales e internacionales promotores de la cooperación internacional.

Son todavía muy pocos los sistemas de educación superior en el mundo que han instalado sistemas y procedimientos de aseguramiento de la calidad en el área de la educación internacional. Cabe mencionar a los europeos, a los australianos, a los canadienses y a los de Estados Unidos.

En el caso de América Latina, apenas estamos tomando conciencia de la necesidad de implementar tales procesos a nivel institucional. Para visualizar la situación regional, se menciona que a pesar de que países como Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica y México iniciaron un proceso de aseguramiento de la calidad de su educación superior desde mediados de la década de los noventa (Lemaitre & Zenteno, 2012; De Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila & Knight, 2005), hacia 2010 el 74% de la muestra de IES que participaron en la 3ª Encuesta Global de la Asociación Internacional de Universidades (IAU) mencionaron que no realizan procesos de aseguramiento de la calidad en sus programas de internacionalización (IAU, 2010).

En este contexto, es fundamental mencionar el tipo de criterios y rubros que se deben tomar en cuenta al establecer lineamientos nacionales para el aseguramiento de la calidad en la internacionalización de la educación superior. Un elemento de importancia es evitar la duplicidad de esfuerzos por parte de los organismos que apoyan la cooperación internacional, ya que se trata de un área en la cual se requiere colaboración e intercambio de información entre los diferentes

actores con el fin de mejorar el rendimiento y multiplicar los beneficios. Es recomendable que antes de lanzar las convocatorias de los programas de cooperación, estos organismos se informen sobre lo que hacen los demás en el mismo rubro.

De igual manera, es benéfico que los programas de apoyo puestos en marcha, tanto a nivel nacional como internacional, se establezcan con criterios de calidad total, y también se complementen, interactúen de manera eficiente y sean planteados con base en un análisis internacional exhaustivo de las fuerzas y debilidades de los diferentes aspectos y enfoques de los programas.

El reto más importante es lograr explotar las sinergias existentes en los países desarrollados para lanzar nuevas iniciativas para el desarrollo sostenible de la capacidad de los sistemas de educación superior de los países menos desarrollados.

Sin embargo, si bien las mejoras en organismos nacionales e internacionales promotores de la cooperación internacional son importantes para el aseguramiento de la calidad a nivel del sector, existen otros asuntos, no menos vitales, en el ámbito nacional. Por ejemplo, en un proceso de internacionalización se debe saber canalizar y dar cabida a las iniciativas de «abajo hacia arriba», provenientes de los académicos y los departamentos, sin dejar de subrayar que tales iniciativas no pueden prosperar si no disponen de los marcos normativos, organizacionales y programáticos adecuados, los cuales le corresponden implementar a las IES. Estas últimas, a su vez, requieren ser apoyadas por programas y lineamientos en materia de política nacional.

Los retos que enfrentan los responsables de la conducción de los sistemas de educación superior en lo que se refiere al aseguramiento de la calidad de la dimensión internacional son similares a los enfrentados por las IES. A título de ejemplo, Smith (1994) menciona algunos de ellos:

- Responder satisfactoriamente en tiempos de austeridad financiera a la creciente demanda de participación en actividades de internacionalización.
- Promover la claridad y la precisión de los objetivos en los proyectos de cooperación y de internacionalización, así como la diversidad de estos en el marco de estrategias comprehensivas de interacción internacional.

- Impulsar un sano equilibrio entre las diferentes formas de cooperación internacional, incluyendo la movilidad estudiantil, la movilidad del personal docente, los medios para impulsar la internacionalización del currículo, las actividades transnacionales que involucren a los diferentes sectores de la industria, del comercio y de otros sectores sociales, el uso de las TIC para la internacionalización de la educación superior, entre otras.
- Lograr una distribución geográfica equilibrada entre las diferentes actividades de cooperación con un espíritu de beneficio mutuo entre las partes involucradas.
- Crear condiciones de equilibrio entre los proyectos que surgen en el marco de las macrorregiones y a nivel global; usar los ámbitos de cooperación bi- y multilateral.
- Impulsar la evaluación, el análisis y la investigación sobre aspectos de la cooperación internacional e internacionalización de la educación superior.

Respecto a la política nacional, es importante cuidar aspectos como los siguientes:

- Desarrollar un modelo integrado de internacionalización del sistema de educación superior nacional para todos los niveles y las categorías de actores que intervienen en el proceso (organizaciones internacionales, agencias y Gobiernos nacionales, autoridades regionales, IES, ONG, representantes de la comunidad académica y del sector privado).
- Establecer objetivos y prioridades consensuadas para la internacionalización del sistema de educación superior, así como procedimientos para el monitoreo y evaluación del cumplimiento de los objetivos.
- Definir estrategias para paliar la fuga de cerebros.
- Introducir políticas diseñadas para facilitar la interacción internacional. Estas deben estar relacionadas de forma específica con la cooperación internacional, asegurando que la normatividad y legislación nacionales faciliten la cooperación en lugar de convertirse en cuellos de botella.



- Preparar un contexto organizacional y de recursos para el funcionamiento de los programas.
- Facilitar los recursos técnicos y financieros para la implementación eficiente de los programas.
- Contribuir a la formación de capacidades para la internacionalización en todas las IES del sistema.
- Desarrollar estructuras para la dirección, gestión y administración de la cooperación internacional a nivel del sistema.
- Monitorear los desarrollos y las tendencias de los sistemas de la educación superior de otros países, así como seguimiento de los efectos de las políticas de otros países sobre el sistema de educación superior propio.
- Apoyar las estructuras que lleven a cabo investigación sobre aspectos de la internacionalización de la educación superior.
- Identificar y eliminar los obstáculos a la cooperación internacional.
- Coordinar la política nacional con el fin de asegurar que la internacionalización del sistema en su conjunto tenga interacción con las políticas de otras áreas de la educación superior, por ejemplo, con la investigación y la docencia.

Finalmente, los Gobiernos y los organismos responsables de organizar e implementar los programas internacionales deben contribuir al aseguramiento de la calidad de la educación internacional, mediante la optimización de los mecanismos de consulta entre los diferentes actores del sector de la educación superior. Con este tipo de actividades, sobra mencionar que las instituciones no persiguen solamente objetivos académicos conforme a los objetivos institucionales, sino que además contribuyen al fomento de políticas nacionales e internacionales en el área de la política exterior y cultural.

##### *5. ¿Para qué evaluar el proceso de internacionalización?*

Para los profesionales de la internacionalización, medir los resultados, impactos y limitaciones de los procesos de internacionalización de la educación superior es

una prioridad. Basta citar el caso de los *rankings* globales de universidades para percatarse del impacto que tienen estos instrumentos de transparencia en el prestigio de las IES, así como en sus políticas. La exigencia que ejercen los Gobiernos, organismos financieros internacionales, las empresas privadas, los estudiantes, padres de familia y académicos en las IES para que rindan cuentas y aseguren su calidad forma parte de una de las tendencias dominantes de la educación hoy en día. Los procesos de acreditación, certificación, auditoría, evaluación comparativa y los *rankings* se han convertido en elementos clave de la internacionalización de la educación superior.

La evaluación del proceso de internacionalización en una institución es un medio para identificar sus retos, ofrecer conocimientos específicos e información para los grupos de interés (administradores, estudiantes, empleadores y académicos), proporcionar bases sólidas para la reflexión con el fin de resolver conflictos y problemas, así como para justificar solicitudes de apoyo financiero para programas de internacionalización.

La evaluación es útil, además, como una fuente de información estratégica para quienes toman las decisiones e implementan las políticas institucionales, ya que se recopila un cúmulo de datos que son analizados desde diferentes puntos de vista por los actores que intervienen en la internacionalización. De esta manera, el responsable de la evaluación puede llegar a hacer una serie de juicios valorativos y ofrecer recomendaciones desde la posición privilegiada del observador externo (Van Gaalen, 2010; Gacel-Ávila, 2006).

Por lo tanto, la evaluación de la internacionalización tiene, entre otras, las siguientes funciones (Van Gaalen, 2010; Gacel-Ávila, 2006):

1. Mejorar la calidad de la internacionalización.
2. Proporcionar una amplia base de conocimientos para la toma de decisiones.
3. Ofrecer información confiable a estudiantes y empleadores.
4. Asegurar e incrementar el financiamiento destinado a los programas de internacionalización.

Al abordar el tema de la evaluación de la internacionalización de la educación superior se deben considerar, entre otras, las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuál es el foco de la evaluación: los insumos, los productos o los resultados?
2. ¿Qué es lo que se debe medir? ¿Cómo se puede medir?
3. ¿Qué indicadores se utilizan para evaluar la internacionalización?
4. ¿Qué finalidad tiene la evaluación? ¿La mejora de la calidad del proceso mismo?, o bien, ¿determinar la contribución de la internacionalización a la mejora de la calidad de la educación superior?
5. ¿Se debe usar un enfoque cuantitativo o cualitativo en este tipo de medición?
6. ¿Qué instrumentos se utilizan: mediciones *ex post* o *ex ante*, indicadores, *benchmarking*, revisión de la calidad, acreditación, certificación, auditorías o *rankings*?

#### 6. Enfoques de la evaluación

En el caso de la evaluación de la internacionalización, se han utilizado cuatro enfoques, que constituyen recursos clave para diseñar y poner en práctica las políticas y estrategias del proceso. Dichos enfoques se agrupan de la siguiente manera:

1. Evaluación de los resultados.
2. Evaluación de las necesidades.
3. Evaluación del proceso.
4. Evaluación de los programas.

#### 6.1 EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Este enfoque explica cómo alcanzar un resultado deseado en función de: 1) un punto de partida determinado, y 2) los esfuerzos para lograr ese objetivo. Para realizar una evaluación de resultados, es preciso diseñar criterios para medir los logros obtenidos, incluyendo el impacto que estos tienen en la personalidad del individuo, por ejemplo, para el caso de la movilidad. Para ello, la evaluación de la internacionalización adopta un marco conceptual que contempla como básicas las nociones de insumos, procesos y actividades, productos, resultados e impactos.

En el caso de la educación superior, la internacionalización toma como eje la evaluación del concepto de *resultados de aprendizaje*, debido a la influencia predominante que tiene este en el paradigma actual de la educación centrada en el aprendizaje. Los resultados de aprendizaje son definidos como:

[...] un conjunto de enunciados que especifica lo que se espera que los estudiantes sepan y puedan hacer como resultado de las actividades de aprendizaje, al final de un programa o un ciclo de estudios (Adam, 2008, p. 5).

Por su parte, los *insumos* se refieren a los recursos humanos, físicos, tecnológicos, bibliográficos y financieros, así como a las instalaciones y estructuras curriculares que se necesitan para alcanzar los objetivos de un programa de educación internacional. Con estos recursos se llevan a cabo *actividades* organizadas en *procesos* tales como los de enseñanza-aprendizaje y de investigación, los cuales dan origen a ciertos productos como el número de estudiantes y académicos salientes, o el número de estudiantes inscritos en programas de doble titulación.

El término *resultados* denota los efectos que se derivan de las actividades y sus productos, es decir, los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos por los estudiantes en el proceso de internacionalización.

Por último, los *impactos* son las consecuencias que generalmente se obtienen en el largo plazo a partir de los resultados de la internacionalización, como es el caso de la participación de los egresados en movimientos cívicos y éticos motivados por razones globales, o bien el incremento en la capacidad competitiva de los egresados en el mercado global de trabajo (Hudzik, 2011; Deardorff & Van Gaalen, 2012). Los resultados e impactos se pueden agrupar en tres niveles: macro, meso y micro, tal como aparecen en la Tabla 13.

Por lo tanto, la evaluación de resultados tiene que ver con logros como el desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades y actitudes que se derivan de la internacionalización. Este enfoque permite el análisis de la calidad que se obtiene a lo largo del proceso y permite investigar las razones por las cuales los estudian-

Tabla 13. Ejemplos de insumos, resultados e impactos de la internacionalización

	Insumos	Resultados	Impactos
<b>Nivel macro</b>			
Internacional	Convergencia de sistemas de educación superior incluyendo sus sistemas de aseguramiento de la calidad.	Incremento en la calidad de la educación superior.	Crecimiento económico regional.
Nacional	Ayuda para el desarrollo.	Creación de capacidades.	Fortalecer a los países para promover la integración social y el comercio.
<b>Nivel meso</b>			
Institucional	Cooperación internacional.	Desarrollo institucional.	Mayor financiamiento público y privado.
Programas	Currículo internacionalizado.	Satisfacción de empleadores.	Incremento de la reputación.
<b>Nivel micro</b>			
Estudiantes	Participación en programas de movilidad.	Desarrollo de competencias interculturales.	Mejor desempeño en ocupaciones con alto valor agregado.

Fuente: elaboración a partir de Deardorff & Van Gaalen (2012).

tes alcanzan cierto nivel de resultados en los programas de internacionalización. Este tipo de evaluación debe tomar también en cuenta todos los factores que intervienen, internos y externos a la institución, además de considerar las circunstancias previas a la intervención educativa. Por ejemplo, debe considerar la forma como las experiencias que son previas a la universidad influyen en la motivación y la capacidad de los estudiantes para involucrarse en programas internacionales e interculturales. La evaluación de resultados debe combinar para ello métodos cuantitativos y cualitativos, para valorar, por ejemplo, el impacto de un periodo de estudios en el extranjero.

## 6.2 EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES

Este enfoque consiste en identificar las necesidades futuras y evaluar el impacto

que tendrán en los diferentes actores. Quienes evalúan, en este caso, están obligados a determinar las necesidades que son comunes a todos los sectores de la actividad económica, y las exigencias de la vida social que progresivamente se están generando en el contexto global.

Los esfuerzos para identificar necesidades generales de los individuos en un mundo global pueden tener como criterio las características de las competencias interculturales y los componentes de una perspectiva global.

### 6.3 EVALUACIÓN DEL PROCESO

La evaluación del proceso se enfoca al estudio del cambio, haya sido planeado o no, dentro de una institución, introducido en la estructura y el contenido del currículo, en las estructuras administrativas, en la estructura presupuestal, en los programas, así como en las políticas de desarrollo académico. Este ejercicio de evaluación considera las influencias externas provenientes de la esfera social, política y económica, y da origen a las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida los programas de estudio de las diferentes carreras y profesiones deben integrar la dimensión internacional?
- ¿Cuál es el estado actual de la dimensión internacional en el currículo?
- ¿Qué recursos se asignan institucionalmente para apoyar los esfuerzos de internacionalización y cómo se aplican?
- ¿Cuáles son las estructuras administrativas y académicas más apropiadas para impulsar el proceso de internacionalización y de reforma global de la universidad bajo el impulso de la internacionalización?
- ¿Cuál es el papel de la oficina de internacionalización?

### 6.4 EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS

Bajo este enfoque, el proceso se orienta a evaluar la calidad y la eficiencia de un programa en particular. Este puede ser un proyecto de corto o largo alcance que llegue a afectar a personas en una región geográfica local, regional o más amplia. Los resultados pueden ser utilizados al momento del cierre de un programa, con

el fin de reportar los logros obtenidos. Para la continuidad de los programas, los resultados pueden ser utilizados como retroalimentación para los diferentes actores y para la introducción de cambios necesarios.

### *7. El ejercicio de evaluación*

Para los diferentes niveles de impacto de la internacionalización, el ejercicio de evaluación requiere estudios de caso, los cuales han de tomar en cuenta, al menos, a los siguientes grupos de actores:

- La administración.
- El personal académico.
- La administración de los programas y actividades internacionales.
- Los estudiantes.

En resumen, una evaluación de la dimensión internacional debe analizar aspectos como:

- El nivel de compromiso institucional hacia la internacionalización (en qué nivel se encuentra; con qué actores se cuenta y por medio de qué estrategias y tipos de programas se lleva a cabo).
- La incorporación de la visión internacional en la misión y visión institucionales, en la planeación estratégica, en las prioridades institucionales, en los objetivos de largo plazo y en las estrategias particulares de las unidades académicas.
- Los avances, los retos, las resistencias y el futuro del proceso.
- La contribución de la educación impartida para que los estudiantes desarrollen competencias globales.
- La alineación entre el contenido del currículo, los fines de la internacionalización y los imperativos del contexto global.
- Las propuestas para alcanzar la excelencia en docencia, investigación y extensión.

### 8. *Métodos de evaluación*

La evaluación de los aspectos anteriores exige el uso de métodos cuantitativos y cualitativos. El método cuantitativo se lleva a cabo a través de encuestas y análisis estadísticos. En el caso del método cualitativo, se usan entrevistas semiestructuradas con diferentes autoridades y actores de la comunidad universitaria.

### 9. *Las preguntas de investigación*

Para que la evaluación aporte información válida para la toma de decisiones y sobre el progreso de la internacionalización, debe fundamentarse en preguntas de investigación claramente definidas. En el caso específico de la internacionalización de las IES latinoamericanas, las preguntas cruciales son las siguientes:

- ¿Qué tan avanzado está el proceso de internacionalización?
- ¿Qué medidas ha tomado la institución ante los retos de la globalización, de la sociedad del conocimiento y de las nuevas demandas que tiene el sector educativo?
- ¿Qué recomendaciones y estrategias son pertinentes para avanzar en el proceso de internacionalización?

### 10. *Marcos conceptuales para la evaluación*

La evaluación de la internacionalización adopta diferentes marcos conceptuales, dependiendo de qué aspecto se busca evaluar. Por ejemplo, en el caso de que se busque evaluar los resultados e impactos de la internacionalización del currículo se puede usar el modelo de Bennett (1993) sobre la competencia intercultural alcanzada por los estudiantes; o, si se desean evaluar las habilidades de los egresados para desempeñarse profesionalmente en el mercado global de trabajo, se pueden emplear los lineamientos de Lambert (1994) sobre los componentes de la competencia global; mientras que si se pretende analizar el grado de internacionalización del currículo, se puede utilizar el modelo desarrollado por Harari (1992).

Por otra parte, si se trata de evaluar el impacto de los cambios organizacionales, es recomendable utilizar el modelo proporcionado por el proyecto *International*



*Quality Review Process* (IQRP), desarrollado por iniciativa del Institute for the Management of Higher Education de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), descrito extensamente en Knight & De Wit (1999).

Este proceso evalúa los diferentes aspectos institucionales: la visión, la planeación estratégica, los recursos financieros, los programas, el personal académico y administrativo, así como los procedimientos de evaluación. Esta metodología se ha usado en varias IES mexicanas, entre ellas, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Knight & De Wit, 1999, pp. 63-80), la Universidad de Coahuila y el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON).<sup>5</sup>

Asimismo, el Consorcio Europeo para la Acreditación de la Educación Superior (ECA, por sus siglas en inglés) lanzó en el año 2012 el proyecto *CeQuint* o *Certificado de Calidad en Internacionalización*, el cual se trata de una metodología para evaluar la calidad de la internacionalización de la educación superior. En las próximas páginas se revisarán a detalle estos últimos dos proyectos mencionados (European Consortium for Accreditation, 2016).

### 11. *El proceso de evaluación de la calidad de la internacionalización (IQRP)*

Este apartado tiene como objetivo caracterizar la finalidad, los objetivos, los principios, la metodología y los instrumentos para llevar a cabo una evaluación de la calidad del proceso de internacionalización con el modelo IQRP.

Esta metodología es el resultado de la iniciativa del IMHE/OCDE en colaboración con la Asociación de Cooperación Académica (ACA). Desde 1994, el IMHE lanzó un programa enfocado al análisis comparativo internacional de las estrategias institucionales para la internacionalización de la educación superior. A partir de estos estudios surgieron dos temas centrales:

1. La evaluación y el aseguramiento de la calidad de las estrategias de internacionalización.

---

<sup>5</sup> En las dos últimas instituciones, el proceso de evaluación de la dimensión internacional fue conducido por Francisco Marmolejo y Jocelyne Gacel-Ávila.

2. La contribución de la internacionalización al mejoramiento de la calidad en la educación superior.

Para lograr estos objetivos, se procedió a elaborar un instrumento, el IQRP, para el aseguramiento de la calidad del proceso de internacionalización a nivel institucional. Originalmente, este se basó en el supuesto de que sería de mayor utilidad para aquellas IES en donde hubiera actividades y relaciones internacionales ya en operación, con una estrategia integral y holística de internacionalización.

En la realidad, la aplicación del IQRP en diferentes instituciones demostró que este supuesto era falso. En la mayoría de las IES, las estrategias de internacionalización explícitas no estaban desarrolladas, pese a las diversas iniciativas internacionales. En esta forma, el IQRP se convirtió en un instrumento que ayuda a desarrollar y dar mayor impulso a las políticas y estrategias institucionales. En el caso de las IES con pocos avances en la implementación de estas, esta metodología sirve para diseñar la estrategia general. De ahí la relevancia de explicar con detalle las diferentes etapas de esta revisión.

#### 11.1 OBJETIVOS DEL IQRP

Sus principales objetivos son (Knight & De Wit, 2001):

1. Aumentar la conciencia sobre la necesidad de la evaluación y el aseguramiento de la calidad del proceso de internacionalización de la educación superior.
2. Desarrollar un proceso en el que cada institución adapte y aplique un conjunto de lineamientos para evaluar y elevar la calidad de las estrategias de internacionalización acorde a sus propios fines y objetivos.
3. Fortalecer la contribución que hace la internacionalización a la calidad de la educación superior.

El IQRP se enfoca a la identificación de:

- El alcance de las políticas institucionales (metas y objetivos) para la internacionalización y sus estrategias de implementación.

- La integración de la dimensión internacional en las funciones básicas y prioridades de la institución.
- La inclusión de la internacionalización como tema central en el sistema educativo para garantizar la calidad en toda la institución.

## II.2 PROCESO DE EVALUACIÓN DEL IQRP

El proceso de evaluación inicia con la revisión de las metas y objetivos institucionales. Medir su grado de avance o cumplimiento constituye el nodo central de la calidad del proceso de internacionalización.

El IQRP se compone de dos etapas: la autoevaluación y la evaluación externa. La primera de ellas permite realizar varias tareas: 1) recopilar y clasificar información sobre las actividades internacionales de la institución, 2) emprender un análisis crítico de las estrategias y la orientación del proceso de internacionalización y su calidad, y 3) evaluar la contribución de estas al mejoramiento de la calidad educativa de la institución.

Los miembros del equipo de autoevaluación se eligen dentro de la propia institución y representan a los diferentes actores de la comunidad universitaria, es decir, a funcionarios, académicos, decanos, profesores y estudiantes. Se recomienda que el grupo sea relativamente pequeño, que cuente con el apoyo de las máximas autoridades de la institución y que esté dirigido por un presidente y un secretario. Se sugiere que la persona responsable en el ámbito institucional de la estrategia y política de internacionalización sea quien ocupe el puesto de presidente. El secretario se encargaría de coordinar la elaboración del informe, de enviarlo al presidente del comité de revisión de pares externos (*peer review team*) y de organizar la visita de estos.

### *La autoevaluación*

El esquema de autoevaluación debe contener las siguientes partes:

#### *A. Contexto*

- a) Síntesis del sistema de educación superior del país.

- Breve descripción del sistema de educación superior nacional y la posición de la institución en el sistema.
- b) Síntesis del perfil institucional.
  - Antigüedad de la institución.
  - Matrícula (pregrado y posgrado).
  - Número de personal académico y administrativo.
  - Facultades y departamentos.
  - Misión de la institución.
  - Historia de las actividades internacionales de la institución.
- c) Análisis del contexto internacional.
  - Realizar el análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) del contexto institucional frente a la globalización y la internacionalización de la educación superior.

#### *B. Estrategias y políticas de internacionalización*

En este aspecto, se sugiere revisar los siguientes rubros:

- a) La importancia de la internacionalización para la institución (motivos y fundamentos).
- b) La existencia de estrategias y políticas de internacionalización en la institución (documentos oficiales).
- c) La relación entre la organización de los programas internacionales y el plan institucional de desarrollo.

#### *C. Estructuras organizacionales y de apoyo*

Se sugiere se revisen los siguientes aspectos:

- a) Organización y estructuras.
  - Cuáles dependencias tienen la responsabilidad de elaborar las políticas y los programas de internacionalización.
  - En quién recae la responsabilidad operativa directa de la organización de las actividades internacionales.
  - Cuál es la estructura de enlace y comunicación entre las diversas dependencias involucradas en el proceso de internacionalización.

- El grado de eficacia de las estructuras de apoyo con relación a los objetivos del plan estratégico de internacionalización.
- b) Planeación y evaluación.
  - Cómo se integra la internacionalización en todos los aspectos de la institución.
  - Cómo se realiza la planeación de las actividades internacionales.
  - Cómo se integra la dimensión internacional en los procesos regulares de evaluación institucional.
- c) Apoyo financiero y asignación de recursos.
  - Identificación de las fuentes externas e internas de apoyo al proceso de internacionalización.
  - El grado de eficacia de esos fondos en la realización y concretización de los objetivos y metas de la internacionalización.
  - El mecanismo de asignación de recursos (en la administración central y los departamentos académicos).
  - Los mecanismos institucionales para buscar, asegurar y mantener el financiamiento (interno y externo) para la internacionalización.
  - Servicios e instalaciones de apoyo.
  - Servicios e infraestructura específica existentes para apoyar y desarrollar las actividades internacionales, y su eficacia.
  - Las actividades extracurriculares propuestas a los profesores y estudiantes extranjeros.

*D. Programas académicos y estudiantiles*

- a) Internacionalización del currículo: estudios de área e idiomas extranjeros, programas de posgrado, proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - La existencia de programas de estudio que ofrecen opciones para estudios de área e idiomas extranjeros; incluidos cursos de comunicación intercultural y estudios sobre otras culturas.
  - La manera de integrar la dimensión internacional en los cursos y en las diversas disciplinas.

- Los programas de posgrado o de grado conjuntos ofrecidos por la institución.
  - Cómo se integran en la docencia ejemplos o estudios de casos sobre otros países, regiones y culturas.
  - Hasta qué punto se promueve el «salón de clase internacional» (*international classroom*), por ejemplo, la participación de estudiantes con experiencia internacional y la interacción con estudiantes extranjeros.
  - La impartición de cursos en idiomas extranjeros.
- b) Estudiantes.
- Objetivos anuales para la movilidad de los estudiantes locales y para la recepción de estudiantes extranjeros.
  - Servicios de apoyo para los estudiantes nacionales y extranjeros.
  - Estrategias de reclutamiento de estudiantes extranjeros.
- c) Programas de estudios en el extranjero y de intercambio de estudiantes.
- Las oportunidades ofrecidas a los estudiantes locales para estudiar en el extranjero.
  - La integración de los programas de estudio en el extranjero en el currículo institucional.
  - Investigación y colaboración académica.
  - Los convenios y proyectos de colaboración en esta área.
  - El número de investigadores que publican en el extranjero.
  - La organización de eventos y conferencias científicas internacionales.
  - Los apoyos ofrecidos a los investigadores para su participación en proyectos internacionales.
  - Los mecanismos que garantizan que la experiencia internacional de los investigadores se vincule con la internacionalización de la docencia.
  - El presupuesto dedicado a la promoción de la internacionalización de la investigación.

*E. Administración de recursos humanos*

- a) Mecanismos para fomentar la participación del personal académico y administrativo en actividades internacionales.

- b) Integración de los profesores invitados a los programas de cursos regulares.
- c) Mecanismos de selección y reclutamiento de nuevo personal académico y administrativo.
- d) Sistema de promoción del personal académico y administrativo.

*F. Contratos y servicios*

- a) Asociaciones y redes.
  - Procedimientos para el establecimiento, la administración y evaluación periódica de las asociaciones y vínculos interinstitucionales.
- b) Programas educativos en el extranjero.
  - La impartición de programas educativos a estudiantes establecidos en el extranjero y los métodos utilizados.
- c) Cooperación para el desarrollo.
  - Existencia de proyectos para el desarrollo con países con menor grado del mismo.
- d) Servicios a la comunidad.
  - Existencia de contratos de asesoría y capacitación con organismos de la sociedad civil.

La lista anterior no pretende ser exhaustiva, puesto que se limita a ofrecer ejemplos sobre la orientación del proceso de evaluación. Sin embargo, el informe de autoevaluación (entre 20 y 30 páginas) debe formular conclusiones y recomendaciones para que la institución sistematice su proceso de internacionalización y su contribución al mejoramiento de la calidad educativa, así como identificar los retos y desafíos que enfrentará el proceso en el futuro.

En suma, el informe de autoevaluación debe ir más allá de ser una descripción del tipo y alcance de las actividades de internacionalización ya que está diseñado para evaluar y abordar de modo crítico los mecanismos que garanticen y eleven la calidad de la internacionalización de las funciones sustantivas, a la luz de los problemas existentes y de los retos venideros (ANUIES, 2001, p. 289).

### 12. *La evaluación realizada por los pares externos (PRT)*

Este proceso, conocido por sus siglas en inglés, PRT (*peer review team*), debe estar formado al menos por tres miembros (en general son tres o cuatro). Todos deben ser externos e independientes de la institución que va a ser evaluada. Los expertos seleccionados deben ser especialistas en educación superior y, en concreto, en el tema de la internacionalización, además de estar bien informados sobre los últimos avances de este proceso en el mundo.

La composición del PRT es de carácter internacional, pero se recomienda incluir a un miembro del país sede de la institución, con conocimientos y experiencia sólidos sobre la educación superior del país (pero no relacionado con la propia institución). Por lo menos un miembro del PRT debe venir de otro continente.

Las tareas del equipo de pares externos consisten en examinar:

- Las metas de la institución para la internacionalización y su planteamiento concreto.
- Cómo se traducen dichas metas en los planes y programas, la investigación y las funciones de servicio público de la institución, y si esta ha proporcionado el apoyo y la infraestructura necesarios para alcanzar un proceso de internacionalización exitoso.
- La manera en que la institución monitorea sus esfuerzos de internacionalización.
- La capacidad de la institución para transformarse y mejorar sus estrategias de internacionalización.
- La relación entre la visión y las metas institucionales con el desarrollo y la sustentabilidad de sus actividades internacionales.
- La identificación de las fortalezas y debilidades de las actividades internacionales y los correspondientes planes de mejoramiento claros y realistas.

Los miembros del PRT recibirán el reporte de autoevaluación por lo menos un mes antes de su visita y emitirán comentarios al respecto. El equipo del PRT realizará una visita de unos tres días a la institución y redactará un informe detallado



(30 páginas) para la institución en un plazo máximo de dos meses posteriores a la visita a la institución evaluada.

La institución puede agregar al IQRP una fase de seguimiento de aproximadamente un año y medio o dos. Este punto es particularmente importante cuando el proceso de revisión se utiliza para iniciar y plantear las políticas y estrategias del proceso de internacionalización. Esta fase puede ser realizada por el equipo de autoevaluación y complementada por una visita del equipo de pares externos, para que estos den su opinión sobre los avances del proceso, después de la evaluación.

### *13. Metodología CeQuint, o certificado de calidad en internacionalización*

La metodología CeQuint se utiliza para evaluar la calidad de la internacionalización a nivel de programa, o bien a nivel institucional. Una evaluación exitosa conduce a la obtención del Certificado de Calidad en Internacionalización ECA. Este certificado confirma que un programa o institución ha incorporado con éxito una dimensión internacional e intercultural en el propósito, la función y la provisión de su educación.

De esta manera, el Certificado de Calidad en Internacionalización tiene como objetivo evaluar, reconocer y potenciar la internacionalización de la educación superior.

Adicionalmente, el proyecto desarrolló una plataforma *online* de internacionalización para mejorar la transparencia de las prácticas de internacionalización de la educación superior, en donde se publican buenas prácticas en internacionalización y los certificados otorgados, incluyendo los informes de evaluación. Así, la iniciativa contribuye también a una mayor convergencia entre las metodologías de aseguramiento de la calidad. El desarrollo conjunto de una metodología propone un modelo de consenso para evaluar la calidad, en este caso de la internacionalización, y, adicionalmente, fomenta la cooperación transfronteriza entre las agencias de aseguramiento de la calidad.

El consorcio del proyecto está conformado por 14 socios de 11 países distintos, y consiste en agencias de aseguramiento de la calidad y organizaciones de

internacionalización de Alemania, Austria, Bélgica, Croacia, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Países Bajos, Polonia, la Asociación de Cooperación Académica (ACA) y el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). La Asociación de Acreditación de Flandes y los Países Bajos es la agencia coordinadora.

El público objetivo del proyecto son las instituciones de educación superior y sus programas, las agencias de aseguramiento de la calidad, los académicos, los profesionales de la internacionalización, los egresados y estudiantes.

### 13.1 DESARROLLO DEL PROYECTO

El proyecto consta de tres fases:

1. Desarrollo de una metodología de evaluación. Incluye los estándares y criterios, los requisitos del panel de expertos, las normas de procedimiento y las instrucciones para la toma de decisiones. La metodología se complementa con una guía y plantillas para elaborar un informe de autoevaluación y para la evaluación de los expertos.
2. Prueba piloto de la metodología desarrollada. Esta fase inició con la selección y capacitación de expertos y finalizó con la entrega de informes que describen la evaluación de la calidad de la internacionalización en doce programas, escuelas e instituciones.
3. Utilización de los resultados de las dos primeras fases para finalizar la metodología y para difundir los resultados del proyecto. Esta fase comenzó en septiembre de 2014. Las buenas prácticas en internacionalización identificadas se compartieron entre los involucrados en la prueba piloto y los grupos de interés durante un taller. La difusión adicional se lleva a cabo a través de la página web del proyecto, los sitios web de los socios, el boletín *CeQuint*, y las publicaciones y contribuciones de los socios. En 2015, el proyecto culminó con una conferencia de difusión y la entrega de certificados, así como la inauguración de la plataforma de internacionalización. A partir de entonces, el consorcio comenzó a ofrecer su servicio para evaluar y reconocer la calidad de la internacionalización en el resto de las instituciones de educación superior.

## 13.2 CERTIFICADO

La evaluación de la calidad puede enfocarse tanto en un programa como en una institución. La evaluación exitosa conduce a la obtención de un Certificado de Calidad en Internacionalización, que es una marca de distinción. Sólo se otorga a aquellos programas o instituciones que han incorporado con éxito una dimensión internacional e intercultural en el propósito, función y la provisión de la educación. Por tanto, el certificado indica evidencia de éxito de la internacionalización.

Para facilitar el procedimiento de evaluación, el proyecto proporciona una guía a las instituciones, los programas y los expertos. El Certificado tiene un carácter voluntario y no sustituye los requisitos nacionales de aseguramiento de la calidad o acreditación. Las evaluaciones para el Certificado se pueden combinar con el programa regular de acreditación o las evaluaciones institucionales. Por lo tanto, debe considerarse como complementario y con una orientación de mejora.

Diversos grupos de interés en la educación superior se han beneficiado del proyecto. Los beneficiarios principales son, por supuesto, los programas y las instituciones de educación superior, pero también las agencias de aseguramiento de la calidad, los académicos, los egresados y estudiantes se benefician directamente de las actividades y los resultados del proyecto.

Los documentos más relevantes que describen la metodología se pueden revisar en el enlace <http://ecahe.eu/home/internationalisation-platform/certification/relevant-documents/>. Entre los documentos esenciales se encuentran:

- Marco para la evaluación de la calidad de la internacionalización.
- Guía para la evaluación de la calidad de la internacionalización.
- Plantillas para informes de autoevaluación.
- Plantillas para informes de evaluación.

## 13.3 PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

- *Informe de autoevaluación.* El informe de autoevaluación constituye la base para la evaluación y las entrevistas durante la visita de expertos. Las plantillas para los informes de autoevaluación de los programas y de las instituciones están

disponibles en la plataforma de internacionalización de la ECA. Estas plantillas garantizan que las expectativas del grupo de evaluación se cumplan consistentemente. Como regla general, el informe de autoevaluación sólo debe cubrir los últimos tres años y tiene que ser escrito en idioma inglés. La información proporcionada por el informe de autoevaluación debe ser suficiente para suministrar al panel con la información necesaria para comprender el nivel de logro. Esta comprensión puede ser probada y modificada durante la visita.

- *Visita del panel de expertos.* La evaluación de la calidad de la internacionalización incluye una visita al lugar. Un esquema de agenda de visita se incluye en la plantilla para los informes de evaluación de los programas y de las instituciones. Se espera que el panel entreviste a gestores, personal docente, estudiantes, grupos de interés externos y personal responsable de las actividades de internacionalización.
- *Informe de evaluación.* El objetivo del informe de evaluación es presentar las consideraciones y ofrecer retroalimentación al programa o la institución. Las plantillas para los informes de evaluación de los programas y de las instituciones están disponibles en la plataforma de internacionalización de la ECA. Estas plantillas obligatorias contribuyen a la transparencia y la coherencia de los procedimientos de evaluación. Para cada criterio, el grupo de evaluación presenta sus hallazgos y consideraciones. Aquí, también se espera que el panel identifique explícitamente las deficiencias y las prácticas ejemplares. Las buenas prácticas identificadas son publicadas en la plataforma de internacionalización de la ECA. Para cada estándar, el panel de evaluación presenta una conclusión general. El panel demuestra su evaluación sobre la base de los criterios por los que se define el estándar. Esta conclusión general se completa con un juicio. El panel propone un programa o una institución para recibir el Certificado de Calidad en Internacionalización cuando al menos tres estándares se evalúan como bueno o excelente y ningún estándar se evalúa como insatisfactorio.
- *Toma de decisiones.* Después del debido proceso llevado a cabo por la Agencia de Aseguramiento de la Calidad, el informe de evaluación se envía a ECA.

Después, la información pertinente y el informe de evaluación se publican en la plataforma de internacionalización de la ECA. La obtención del Certificado se formaliza una vez que el informe de evaluación se publica en la plataforma de internacionalización.

La página web del proyecto es la siguiente: <http://ecahe.eu/home/internationalisation-platform/certification/>

#### *14. Conclusiones*

Hasta la fecha, se ha prestado escasa atención al aseguramiento de la calidad en el proceso de internacionalización, ya sea como subsistema o como parte integrada a los procedimientos de calidad vigentes en el sector de la educación superior. Faltan todavía criterios e indicadores universalmente reconocidos y utilizados. Su construcción y diseminación son, en la actualidad, una necesidad urgente para las IES y los organismos nacionales e internacionales dedicados al fomento de la dimensión internacional en la educación superior. La internacionalización ha superado su etapa de experimentación y cada día ocupa un lugar más estratégico en la política educativa nacional e institucional. Para lograr el diseño de sistemas de aseguramiento y evaluación de la calidad en internacionalización, se requiere la colaboración de todos los niveles y actores, entre IES, Gobiernos, agencias de acreditación y asociaciones nacionales. Dicha interacción entre las diferentes partes involucradas es crucial para asegurar la calidad del proceso: este no se puede echar a andar de forma mecánica.

Este capítulo deja claro que es conveniente en el futuro integrar en los procedimientos regulares de aseguramiento de la calidad un rubro específico para la dimensión internacional de las funciones sustantivas, y para las políticas y estrategias de internacionalización. Asimismo, es imprescindible internacionalizar los procedimientos regulares de aseguramiento de la calidad e identificar denominadores comunes entre los diferentes criterios y sistemas existentes en el mundo.



CAPÍTULO V

COMPENDIO DEL PROYECTO EUROPEO  
*INDICADORES PARA EL MAPEO Y  
PERFILES DE INTERNACIONALIZACIÓN*<sup>1</sup>

*1. Introducción*

Este capítulo tiene como objetivo presentar un compendio del informe realizado por el proyecto europeo *Indicadores para el Mapeo y Perfiles de Internacionalización* (IMPI) sobre las diferentes iniciativas que se han realizado en el mundo para el diseño de indicadores de internacionalización, así como describir los primeros pasos para el desarrollo de un conjunto de indicadores que puedan utilizar las IES de ALC para evaluar su proceso de internacionalización.

Aunque la internacionalización se considera de suma importancia por su contribución para incrementar la calidad de los resultados de aprendizaje, la empleabilidad y la investigación exitosa, los indicadores existentes aún no proveen de herramientas útiles para medir y mapear la internacionalización de manera comparativa y a nivel internacional. Por lo anterior, IMPI busca construir su propuesta sobre la base de los resultados de proyectos de indicadores anteriores, pero ampliar el alcance para incluir todos los aspectos de la internacionalización.

Los socios principales del proyecto son: Norwegian Centre for Internatio-

---

<sup>1</sup> El texto del Informe en este capítulo es una traducción personal y resumen del original, publicado por Beerkens, Brandenburg, Evers, *et. al.* (2010). La referencia completa, incluida la dirección URL de la versión electrónica de dicho documento, está incluida en la bibliografía del presente capítulo.

nal Cooperation in Education (SIU), Nuffic, Academic Cooperation Association (ACA), Campus France, Perspektywy y Centre for Higher Education (CHE).

El informe del IMPI, que será presentado en las siguientes páginas, aborda la metodología utilizada en la búsqueda, selección y análisis de indicadores existentes para elaborar una propuesta propia de indicadores adaptada a ALC.

Por cada conjunto de indicadores revisado, se ofrece una síntesis de las características más importantes, incluyendo: los elementos del proceso de internacionalización (por ejemplo, insumos, productos y resultados); tipo de actividades de internacionalización en las que se concentran (enseñanza, currículo, estudiantes, investigación, etc.); propósito (autoevaluación, *benchmarking*, *ranking*); nivel de la evaluación (institucional, programa); tipo de información requerida (opinión de expertos, evaluación de grupos de interés); y la manera en la que los datos son recolectados (encuestas, recolección institucional, revisión por pares, etc.).

## 2. Breve historia sobre la medición de la internacionalización

### 2.1 EL CONCEPTO DE INTERNACIONALIZACIÓN

Las IES cada vez más están operando en un ambiente internacional, es decir, reclutan estudiantes internacionales, motivan a sus estudiantes para que realicen una estancia académica internacional, se integran y constituyen consorcios y redes de investigación internacionales y reproducen buenas prácticas y estrategias de universidades extranjeras. Con el fin de operar en dicho ambiente internacional, las IES se están internacionalizando.

La internacionalización, como se definió en el capítulo 1, se trata de un proceso que refleja un conjunto de actividades y estrategias que las instituciones formulan para responder al proceso de la globalización. Algunas instituciones más que otras adoptan e implementan estrategias de internacionalización, lo que al final lleva a instituciones más o menos internacionalizadas o a áreas de la institución más o menos internacionalizadas.

Brandenburg & Federkeil (2007) hacen una distinción entre *internacionalización* e *internacionalidad*, entre proceso y estado. Definen *internacionalidad* como



el estado actual de la institución o como el estado evidente a la fecha en la que se obtienen los datos de sus actividades internacionales. De esta manera, la *internacionalización* tiene por objeto incrementar el nivel de *internacionalidad* de la institución en un plazo determinado. Ambos conceptos son tomados en cuenta para el informe IMPI.

### 3. *Los conceptos de mapeo, evaluación y elaboración de perfiles*

La medición de la internacionalización se puede dividir en tres elementos básicos: 1) conocer dónde se encuentra su organización (mapeo) en términos de internacionalización; 2) examinar el valor de los esfuerzos de internacionalización (evaluación); y 3) establecer una identidad organizacional (perfil), que muestre a los grupos de interés internos y externos las fortalezas y las ambiciones de su organización, desde la perspectiva de la internacionalización.

La mayor demanda de indicadores para evaluar la internacionalización de las IES no se atribuye a un solo factor, sino que se vincula a tres importantes desarrollos que generan más y mejores datos sobre el proceso de internacionalización.

En primer lugar, el mapeo está vinculado a la naturaleza cambiante de los procesos de internacionalización. La internacionalización se ha convertido en un proceso cada vez más complejo, que comprende actividades que se relacionan con muchos otros procesos en la universidad, incluyendo el aseguramiento de la calidad, el financiamiento, los servicios estudiantiles, entre otros.

La internacionalización solía ser una combinación de actividades internacionales dispersas dentro de la institución, y se ha convertido hoy en día en una estrategia global que debe ser abordada de manera holística. Lo anterior ha creado una necesidad de datos más sofisticados de estas actividades y una demanda por parte de líderes y gestores universitarios de un conjunto mucho más amplio de indicadores para evaluar a la internacionalización. Para añadirle complejidad al asunto, no se trata sólo de la búsqueda de más internacionalización, sino también de una mejor internacionalización, por ello, la elección de indicadores y metodologías de medición deben responder a esta cuestión.

Un segundo factor que intensifica la necesidad de indicadores es la aparición de una cultura de rendición de cuentas en la educación superior, basada en la evaluación. Además, en la mayoría de los países las instituciones están obteniendo mayor autonomía. Esta autonomía conlleva también la necesidad de rendir cuentas hacia los Gobiernos, los estudiantes y otros grupos de interés. A lo anterior se suma el hecho de que las IES deben demostrar que son internacionales para ser elegibles a ciertas fuentes de financiamiento o ser consideradas para la acreditación.

Un tercer factor causante de una mayor demanda de indicadores es la competencia por prestigio entre las IES. Debido a una mayor competencia global y a la importancia de los *rankings* en la educación superior, las IES necesitan indicadores para perfilarse. Las instituciones deben mostrar el impacto internacional de su investigación, su reputación entre los estudiantes internacionales, sus cursos de idiomas, sus programas conjuntos, entre otras actividades, con el fin de demostrar su orientación internacional. De esta manera, los indicadores tienen una función externa, es decir, informan a los estudiantes, académicos y otros grupos de interés sobre la internacionalidad de la institución, que en este caso se percibe como un indicador de calidad intrínseco.

#### 4. Metodología

Con el fin de construir una visión global sobre los indicadores de internacionalización, se identificaron, a través de una investigación documental, un conjunto amplio y diverso de indicadores para su análisis.

La investigación documental arrojó información sobre proyectos e iniciativas de indicadores desarrollados en todo el mundo. Se recopilaron más de 30 instrumentos y para cada uno se identificó la organización coordinadora, el país y el año de publicación. Además, se analizaron las siguientes características:

- Propósito de la herramienta: autoevaluación, *benchmarking*, *ranking*, etc.
- Nivel: institucional, por facultades, profesores, programas, etc.
- Tipo de información: cuantitativa o cualitativa.

- Métodos de recolección de datos: autoevaluación, encuestas, panel de expertos, etc.

Los instrumentos seleccionados como insumos para la propuesta de indicadores de IMPI fueron elegidos con base en los siguientes criterios:

1. Relevancia de los indicadores para el proyecto IMPI.
2. Año de publicación.
3. Alcance del proyecto.

### 5. *Iniciativas existentes sobre indicadores para la internacionalización*

#### 5.1 INDICADORES EXISTENTES

En los últimos años, hemos sido testigos de un fuerte crecimiento en el número de instrumentos y estudios que buscan identificar los indicadores más relevantes para la internacionalización. No es sorprendente que los primeros indicadores surgieron en un contexto internacional o en aquellos países donde la internacionalización ha cobrado mayor importancia debido al aumento del flujo de estudiantes extranjeros que ingresan al país (Estados Unidos, Reino Unido, Australia).

Una de las primeras iniciativas internacionales que surgieron para apoyar a las instituciones en la evaluación y la mejora de la calidad de sus actividades de internacionalización fue el IQRP desarrollado por el IMHE de la OCDE, junto con la ACA. Otros países en los que surgieron algunos indicadores son Alemania, los Países Bajos, Suecia, Noruega y Bélgica. Además de los países mencionados, también hay un interés creciente en el este de Asia, en particular, en Japón y Taiwán.

#### 5.2 TIPOS DE INDICADORES: REVISIÓN DE LA LITERATURA

A. *¿Qué es lo que se mide? Insumos, productos y resultados.* Un primer paso en la identificación de los indicadores adecuados es definir qué es lo que se va a medir. Lo anterior no sólo se refiere a los diferentes aspectos que integran la cadena desde los objetivos hasta los resultados, sino también a los tipos de actividades en los que

el nivel de internacionalización se puede medir, lo que tiene estrecha relación con los objetivos últimos de la internacionalización.

Por ejemplo, ¿consideramos a la movilidad como un fin en sí misma o como un medio para alcanzar otros productos o resultados? Y si la movilidad es un medio, ¿cuál es exactamente el fin? Por ello, para definir el conjunto adecuado de indicadores, primero es necesario clarificar el tipo de indicadores en el que la evaluación se centrará. En este sentido, Hudzik & Stohl (2009) proporcionan tres categorías de características que se pueden medir: insumos, productos y resultados. Cada una de estas categorías tiene su propio tipo de indicadores.

Los insumos son los recursos disponibles para apoyar los esfuerzos de la internacionalización. Por lo general se pueden clasificar en recursos financieros (por ejemplo, becas), horas del personal (por ejemplo, para la internacionalización del plan de estudios) y políticas específicas (por ejemplo, políticas de contratación o admisión). Estos insumos o actividades conducen a ciertos productos o resultados, tales como el número de estudiantes, el número de programas conjuntos, el monto de la financiación internacional de investigación, etc. Asimismo, algunos indicadores de productos (por ejemplo, el número de estudiantes internacionales) pueden a su vez convertirse en indicadores de insumo (como sucedería con una clase internacional).

Por su parte, los resultados se refieren a los efectos finales de las actividades de internacionalización y normalmente se formulan a un nivel más alto de abstracción que los productos. Los productos son consecuencias directas de los insumos, mientras que los resultados están relacionados con los logros generales. La distinción principal es que mientras que los productos se pueden asociar de manera clara con una acción o una actividad, los resultados por lo general se vinculan a muchas acciones y no siempre está claro cuál es la acción que causó dicho resultado.

Para una gestión estratégica adecuada, los resultados deben estar vinculados a los objetivos estratégicos de internacionalización de la institución, escuela o programa. Estos resultados pueden referirse a las competencias de los graduados, la calidad de los programas de educación e investigación, el financiamiento, los

beneficios para la comunidad en general o un incremento en la reputación institucional.

*B. ¿Qué es lo que se mide? Dimensiones de la internacionalización.* Medir el grado en el que una institución está internacionalizada puede significar que se evalúa a las instituciones con base en la dimensión internacional de sus políticas o estrategias, o en la medida en la que la internacionalización está institucionalizada e integrada en una institución. Asimismo se puede medir considerando la cantidad de estudiantes o los atributos cualitativos de estudiantes o del personal. Es posible también centrarse en la gestión y en aspectos organizacionales o revisar la dimensión internacional de los contenidos del plan de estudios o de proyectos de investigación.

#### *6. Propósito de los indicadores*

Los instrumentos y conjunto de indicadores se han desarrollado para ayudar a las instituciones o programas a tener mayor conocimiento sobre sus esfuerzos de internacionalización. En muchos casos, el propósito de los indicadores es apoyar a la institución en el análisis de su propia situación (autoevaluación). Otros instrumentos permiten realizar comparaciones entre las partes de una institución, entre las instituciones o entre una institución y la media de los participantes (*benchmarking*, o evaluación comparativa).

La autoevaluación y la evaluación comparativa tienen una función interna, por lo general dirigida a la mejora. Existen también otros instrumentos que facilitan la clasificación de instituciones por organizaciones externas. En otros casos, se utilizan para acreditar instituciones. Por otro lado, otras herramientas sólo se utilizan para proporcionar información al público en general, expertos y/o académicos involucrados en el estudio de la internacionalización de la educación superior. A continuación se explican brevemente estas categorías:

- *Autoevaluación.* Una de las herramientas utilizada con mayor frecuencia para el mapeo y la evaluación de las actividades dentro de una organización es la autoevaluación. Las autoevaluaciones son ejercicios internos y sirven de igual

manera para propósitos internos. También resultan útiles como insumos para evaluaciones externas posteriores, como las realizadas por parte de organismos de acreditación. En general, en un ejercicio de autoevaluación se verifica la situación interna con respecto a indicadores que se han definido internamente (por ejemplo, los objetivos formulados en el plan estratégico de la institución) o con respecto a objetivos de rendimiento establecidos por partes externas (por ejemplo, lineamientos gubernamentales o procedimientos de acreditación). Una autoevaluación sólo evalúa el desempeño de una institución con relación a estos objetivos y metas. Por lo tanto, la autoevaluación no arroja información sobre el rendimiento relativo de la institución. El valor interno de la autoevaluación es que permite a una institución identificar las deficiencias y posibles soluciones.

- *Benchmarking (evaluación comparativa)*. Si la institución desea conocer dónde se encuentra con relación a sus competidores, se puede utilizar el *benchmarking* como herramienta. Tanto la autoevaluación como el *benchmarking* se llevan a cabo con el objetivo de mejorar la calidad internamente. El proceso y los objetivos son desarrollados y determinados dentro de la institución. El *benchmarking* es un ejercicio continuo en el que los procesos internos de una institución se miden y se comparan con los de otras instituciones.

El *benchmarking* puede ser una comparación de uno-a-uno entre instituciones o programas, o bien puede ser una comparación de los resultados de una institución con el promedio de un grupo de instituciones. El *benchmarking* implica un enfoque externo para actividades internas. Mientras que la autoevaluación utiliza objetivos internos y absolutos, la evaluación comparativa emplea objetivos externos y relativos. La identificación de las instituciones con las cuales se va a comparar depende de los objetivos de *benchmarking* de la institución.

Una vez que se identifica a la institución que se desempeña mejor en los indicadores que se desean evaluar, la tarea es entonces analizar los procesos que permiten a esa institución desempeñarse mejor. Luego, cada institución

puede tratar de adaptar los procesos a su propio marco institucional. Por lo tanto, el *benchmarking* no es sólo una autoevaluación o un proceso comparativo, sino también incluye la dimensión de mejora al identificar e implementar buenas prácticas. La incorporación de buenas prácticas y su adaptación a las circunstancias particulares de las IES debe llevar a la institución a la par de los líderes en el campo.

- *Clasificación y ranking.* Mientras que la autoevaluación y el *benchmarking* utilizan indicadores para evaluar una sola unidad con respecto a estándares objetivos con el fin de mejora interna, las clasificaciones y los *rankings* se emplean para evaluar a un grupo de instituciones u otras unidades con el objetivo de transparencia. Los criterios de comparación se definen fuera de las instituciones, a menudo por partes externas.

Otra diferencia importante es que las clasificaciones y los *rankings* por lo general no tienen la intención de reflejar el estado de internacionalización de una universidad, sino que buscan mostrar la calidad relativa de una institución dentro de un grupo más amplio de instituciones. Como parte de esta acción, algunas veces se incluyen indicadores que miden la internacionalización de la institución. Considerando que los *rankings* generalmente sólo toman en cuenta un número muy limitado de indicadores, el número de indicadores que miden la internacionalización o la internacionalidad es muy pequeño.

- *Acreditación.* En algunos casos, los indicadores de internacionalización pueden desempeñar un papel en los procesos de acreditación. Si en un determinado marco de acreditación la internacionalización o la internacionalidad son parte de los criterios de acreditación, se deben desarrollar indicadores para medir lo anterior.
- *Provisión de información.* Muchos de los instrumentos mencionados tienen el objetivo de informar al público. También algunos pueden desarrollarse con fines de investigación y de esta manera ofrecen información para un público más pequeño, principalmente expertos académicos.

### 7. Niveles de evaluación

La educación superior se caracteriza por un alto nivel de autonomía por parte de las disciplinas. Del mismo modo, muchas IES se distinguen por un alto nivel de autonomía de sus facultades o escuelas. Lo anterior resulta en varios niveles de internacionalización para los diferentes programas, escuelas o facultades. De esta manera, las políticas y estrategias a nivel central podrían tener más efecto, a nivel de la facultad o de un programa, en algunas instituciones que en otras. Sin embargo, algunas estrategias se llevan a cabo tradicionalmente a nivel central, mientras que otras sólo pueden ser implementadas a nivel de la facultad o del programa.

Dependiendo del propósito del instrumento, los indicadores miden el grado de internacionalización a diferentes niveles. Se puede evaluar la institución en su conjunto, centrándose en las estrategias y actividades a nivel central, y es posible complementar con la evaluación de niveles inferiores, tales como facultades, escuelas, departamentos, etc., o también se puede tomar un programa educativo como unidad de análisis.

La evaluación también puede tener lugar a nivel individual. Generalmente, estas evaluaciones se centran en los estudiantes y se consideran en la terminología como *resultados*. Son resultados, por ejemplo, la evaluación de las competencias internacionales de los graduados, el dominio de una lengua extranjera o el número de estudiantes activos en el mercado laboral internacional. La evaluación individual también puede centrarse en el personal académico, donde se mide por ejemplo su participación en redes de investigación internacionales, el número de artículos publicados en revistas internacionales, entre otros indicadores.

Por lo tanto, las evaluaciones pueden ser integrales o especializadas, para instituciones enteras o partes de ellas, centrándose en el nivel central, en los niveles inferiores o individuales.

### 8. Métodos para la validación de indicadores

La definición del conjunto de indicadores puede basarse en una amplia variedad de fuentes. En este documento se distinguen dos categorías. La primera se refiere



al juicio y conocimiento de expertos en internacionalización. En este caso, los indicadores se definen a partir de lo que la práctica y la teoría muestran que es importante para el nivel institucional de internacionalización.

En segundo lugar, los conjuntos de indicadores pueden basarse en la participación de los grupos de interés. En el caso de la medición de la internacionalización, las instituciones son los grupos de interés más obvios para participar en dicha consulta. Otra posibilidad es involucrar en el proceso a los grupos de interés externos, tales como representantes del sector productivo o de organizaciones internacionales. La participación de los grupos de interés frecuentemente se hace sólo después de que ya se ha identificado un amplio grupo de indicadores. Estos indicadores se basan en la opinión de expertos o en conjuntos de indicadores existentes.

#### *9. Métodos de recolección y verificación de datos*

Un elemento distintivo en el desarrollo de indicadores de internacionalización es la manera en la que se recolectan los datos. Lo más común son las encuestas y la recolección institucional de datos para la autoevaluación. Otra forma en que podrían encontrarse datos institucionales es a través de instancias externas, por ejemplo, mediante revisiones por pares, visitas de panel, o bases de datos existentes, como las del Gobierno o de las oficinas de estadísticas nacionales o internacionales.

Los dos métodos más utilizados para la recolección de datos —encuestas y recopilación institucional de datos para la autoevaluación— también son los menos objetivos, aunque al mismo tiempo ofrecen los datos más relevantes desde la perspectiva de las instituciones o los programas. Esto demuestra que la objetividad se hace más relevante cuando la investigación se lleva a cabo por investigadores externos.

Para los investigadores externos, la autoevaluación o las encuestas no son las únicas fuentes de consulta. Si los indicadores piden datos políticamente sensibles, las instituciones podrían inclinarse a «tratar» sus datos o incluso a presentar datos erróneos. Una manera de lidiar con esto es limitar el grupo de indicadores a criterios que se puedan comprobar externamente (por ejemplo, número de estudiantes

extranjeros) con respecto a datos que sean intrínsecamente subjetivos o por lo menos muy difíciles de hacer objetivos (por ejemplo, la calidad de los programas).

En los casos en los que la recolección de datos es limitada, apoyarse en fuentes externas objetivas como las revisiones por pares, visitas de panel o datos externos, podría aumentar la validez y fiabilidad de la evaluación final. Aunque las revisiones por pares o visitas de panel pudieran eliminar la imagen de sesgo, plantean la cuestión de qué tan detallada puede ser dicha evaluación. Después de todo, los pares o paneles siempre tendrán acceso limitado a la información sobre la institución evaluada.

Al final, las propias instituciones son los actores principales en la recolección de datos suficientes para realizar una evaluación exhaustiva de las actividades de internacionalización.

### *10. Proyectos actuales*

Además de los instrumentos de indicadores ya desarrollados, nuevas herramientas han sido diseñadas recientemente. Algunas buscan directamente el desarrollo de indicadores de internacionalización, otras contribuyen de manera indirecta, mientras que otras se centran parcialmente en la internacionalización. Debido a la importancia que tienen para el proyecto IMPPI, algunos de los proyectos más recientes en esta área se discuten a continuación:

#### 10.1 PROYECTO AHELO

La OCDE inició un estudio sobre la Viabilidad para la Evaluación Internacional de los Resultados de Aprendizaje en la Educación Superior (AHELO, por sus siglas en inglés), a partir de los debates de la Conferencia Ministerial de la OCDE del 2006, en Atenas, donde los países concluyeron que necesitaban hacer que la educación superior fuera no sólo más accesible, sino también de mejor calidad. Fue entonces cuando surgió el proyecto AHELO.

El proyecto AHELO tiene el objetivo de evaluar los resultados de aprendizaje y examinar cuáles criterios influyen en dichos resultados. La idea es que tales

resultados se evalúen a escala internacional mediante la creación de medidas que sean válidas para todas las culturas e idiomas.

#### 10.2 CERTIFICADO DE INTERNACIONALIZACIÓN

La organización de acreditación de los Países Bajos y de la región flamenca de Bélgica (NVAO) propuso una iniciativa a los miembros de la ECA: *Hacia un Certificado Europeo de Calidad de la Internacionalización de la Educación Superior*. La evaluación de la internacionalización de un programa se lleva a cabo por la NVAO, resultando en un certificado, destinado a:

- Estimular el nivel de internacionalización.
- Aumentar el nivel de internacionalización en las IES.
- Ofrecer una herramienta para la formación de alianzas entre IES.
- Desarrollar una herramienta de información adicional para estudiantes, profesores e IES.
- Proporcionar un incentivo a los involucrados en la internacionalización.
- «Recompensar» formas de internacionalización buenas y excelentes.

El certificado sólo es aplicable a nivel de programa. Se debe demostrar que la internacionalización tiene un impacto en su calidad, para ello, se hace una comparación entre los resultados de aprendizaje previstos y alcanzados. La evaluación se realiza por un panel experimentado, internacional. El proyecto establece estándares para la internacionalización en seis categorías: 1) visión o política de internacionalización; 2) resultados de aprendizaje; 3) enseñanza y aprendizaje; 4) personal; 5) servicio; y 6) estudiantes.

#### 10.3 PROYECTO U-MAP

U-Map es un proyecto de investigación destinado a desarrollar una clasificación europea de IES. La diversidad institucional se ha convertido en un tema importante en la agenda política, especialmente después del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EES) y el Espacio Europeo de Investigación

(EEI). La clasificación permitirá que esta diversidad sea más transparente. U-Map posicionará a las instituciones en diferentes dimensiones. La orientación internacional es uno de los seis ítems evaluados.

#### 10.4 INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA CALIDAD DE LA MOVILIDAD ERASMUS (EMQT)

El proyecto EMQT promueve la calidad de la movilidad Erasmus a través del desarrollo de instrumentos de seguimiento y autocertificación para apoyar a las IES. Tiene como objetivo ofrecer *lineamientos de buenas prácticas en la movilidad Erasmus* y un *conjunto de herramientas de calidad*. El proyecto trabaja con un enfoque de *balanced scorecard* (objetivo, acción, indicador, posible punto de referencia).

#### 11. Ejemplos de proyectos de indicadores

En esta sección se discuten algunos de los proyectos de indicadores más importantes encontrados durante la investigación documental, con el fin de identificar dimensiones y algunas lecciones significativas para la propuesta de indicadores de IMPI. Los ejemplos fueron seleccionados con base en su relevancia para IMPI, el año de publicación y su alcance.

#### EJEMPLO 1. PROCESO DE REVISIÓN DE LA CALIDAD INTERNACIONAL (IQRP)

El IQRP es uno de los proyectos de indicadores y evaluación más importantes revisados por IMPI. Dada su relevancia, ya fue presentado ampliamente en una sección anterior de este libro.

A continuación se destaca el conjunto de indicadores que forma parte del proyecto:

##### 1. Contexto

- a) Resumen del sistema de educación superior.
- b) Resumen del perfil institucional.
- c) Análisis del contexto (inter)nacional.

2. *Políticas y estrategias de internacionalización*
3. *Estructura organizacional y de apoyo*
  - a) Estructura y organización.
  - b) Planeación y evaluación.
  - c) Apoyo financiero y asignación de recursos.
  - d) Instalaciones y servicios de apoyo.
4. *Programas académicos y estudiantes*
  - a) Internacionalización del currículo.
  - b) Estudiantes nacionales.
  - c) Estudiantes extranjeros.
  - d) Estudios en el extranjero y programas de intercambio estudiantil.
5. *Investigación y colaboración académica*
6. *Gestión de recursos humanos*
7. *Contratos y servicios*
  - a) Redes y alianzas.
  - b) Programas educativos en el extranjero.
  - c) Asistencia para el desarrollo.
  - d) Servicios externos y trabajo por proyectos.
8. *Conclusiones y recomendaciones*

#### *Referencia*

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil, The changing world of internationalization*. Canadá: Sense Publishers.

#### EJEMPLO 2. PROCESO DE REVISIÓN DEL CONSEJO AMERICANO DE EDUCACIÓN (ACE, POR SUS SIGLAS EN INGLÉS)

##### 1. *Antecedentes y actores*

En 2001 y 2003, el ACE llevó a cabo dos encuestas nacionales en IES de Estados Unidos. Su objetivo fue averiguar qué tan internacionalizadas eran las instituciones y cuáles estrategias utilizaban para llegar a ser más internacionales. Las encuestas fueron la base de cuatro publicaciones de Madeleine

F. Green: 1) colegios comunitarios, 2) universidades de artes liberales, 3) universidades integrales y 4) universidades de investigación. El ejemplo que se revisará es la publicación del 2005, «Medición de la internacionalización en las universidades de investigación».

## 2. Metodología

El proceso de revisión de ACE se basó en gran medida en el de IQRP. Sin embargo, el objetivo era simplificar este último, que se realizara en menos tiempo y, por tanto, fuera más fácil de implementar en la situación de Estados Unidos. Además, el equipo del proyecto hizo una distinción entre IES «muy activa» y «menos activa» en la internacionalización. La categoría «muy activa» se definió como: *tener un alto nivel de integración de los temas y contenidos internacionales/globales en las funciones de docencia, investigación y servicios de la institución.*

De las 234 universidades de investigación acreditadas regionalmente en la nación (como se define en el Sistema de Clasificación Carnegie en uso en ese momento), se tomó una muestra de 223 (95%), de las cuales 144 (65%) respondieron. Una revisión de la literatura y la consulta de un consejo asesor de expertos en educación internacional dieron lugar a 30 preguntas institucionales, que fueron enviadas a los presidentes de las instituciones. Después de que los datos habían sido recabados, la encuesta se utilizó como base para el *Índice de internacionalización*. Con el fin de asignar niveles de internacionalización a las IES encuestadas, las respuestas fueron codificadas en «0» o «1», o en valores intermedios. Una escala de cinco puntos se codificó de la siguiente manera: 0, 0.25, 0.5, 0.75, 1.

Las preguntas se agruparon en seis dimensiones:

- 1) Compromiso articulado.
- 2) Oferta académica.
- 3) Infraestructura organizacional.
- 4) Financiación externa.
- 5) Inversión institucional en los académicos.
- 6) Estudiantes internacionales y programas estudiantiles.

Una vez que se tuvieron las puntuaciones para cada dimensión, ACE promedió las puntuaciones de las dimensiones de cada institución para determinar una puntuación general para esa institución. Se asignó a las instituciones a quintiles en función de su puntuación total. El 20% del total de instituciones que respondieron se distribuyó en cada uno de los quintiles. Así, de las 144 universidades de la muestra, el 40% (58 instituciones) se colocaron en los dos quintiles superiores (el cuarto y quinto quintil) y se clasificaron como «muy activa»; 60% (86 instituciones) se colocaron en los tres quintiles inferiores (del primer al tercer quintil) y se etiquetaron como «menos activa».

Para la encuesta del 2006, las dimensiones de los indicadores de internacionalización se modificaron ligeramente y fueron las siguientes:

- 1) Apoyo institucional.
- 2) Requisitos académicos, programas y actividades extracurriculares.
- 3) Políticas y oportunidades para los académicos.
- 4) Estudiantes internacionales.

### 3. *Resultados e implementación*

En una escala de cinco puntos («cero», «bajo», «medio», «medio-alto» y «alto»), la mayoría de las universidades de investigación se clasificó como «medio» (34%) o «medio-alto» (57%) en su nivel general de internacionalización. Sólo el 2% tuvo un nivel «alto».

En la dimensión «compromiso articulado», menos de una cuarta parte de las universidades tuvo un nivel «alto». La estrategia más común de internacionalización en esta dimensión es ofrecer a los estudiantes la posibilidad de estudiar en el extranjero sin que se retrase su graduación.

Casi la mitad de las universidades calificó su nivel como «medio-alto» en la dimensión «oferta académica»; 16% calificó como «alto». Noventa y cinco por ciento de todas las universidades ofrecen estudios en el extranjero para la obtención créditos. La mitad de los encuestados calificó con un nivel «medio-alto» en la dimensión «contar con infraestructura que apoya la educación internacional», mientras que un quinto calificó como «alto» en la misma. En

esta dimensión, la estrategia más frecuente es la de contar con una oficina internacional (97%).

En el plano docente, la mayoría de las universidades hicieron algunas inversiones en la educación internacional de sus miembros: 42% calificó como «medio», 24% «medio-alto» y 11% «alto» en esta dimensión. Aproximadamente 7 de cada 10 universidades proporcionaron financiamiento a sus académicos para viajar al extranjero para asistir a reuniones o conferencias, o para estudiar o realizar investigaciones.

En 2006, se llevaron a cabo nuevas encuestas a 2 746 instituciones, con una tasa de respuesta del 39%. En comparación con 2001, el mayor avance se observa en más instituciones que ofrecen oportunidades de estudio en el extranjero para créditos.

#### 4. *Conjunto de indicadores*

- 1) Compromiso institucional.
- 2) Estructura organizacional y personal.
- 3) Apoyo financiero.
- 4) Requisitos y oferta de lenguas extranjeras.
- 5) Requisitos y oferta de cursos internacionales/globales.
- 6) Estudios en el extranjero.
- 7) Políticas y oportunidades de internacionalización para los académicos.
- 8) Actividades y servicios al estudiante.
- 9) Uso de la tecnología para la internacionalización.
- 10) Programas académicos ofrecidos en el extranjero para estudiantes que no provienen de Estados Unidos (país de origen).

#### *Referencias*

- Green, M. F., Luu, D., & Burris, B. (2008). *Mapping internationalization on U.S. campuses: 2008 edition*. Washington: American Council on Education.
- Green, M. F. (2005). *Measuring Internationalization at Research Universities*. American Council on Education. Recuperado de: <http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2005FordResearch.pdf>



EJEMPLO 3. ESTUDIO JAPONÉS PARA DESARROLLAR  
CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN  
DE LAS UNIVERSIDADES

I. *Antecedentes y actores*

La Universidad de Osaka diseñó un estudio para desarrollar criterios de evaluación de la internacionalización de las IES japonesas con el fin de llenar un vacío en las técnicas de evaluación. Hasta ese momento, la internacionalización de las universidades japonesas no se había evaluado a nivel de toda la universidad, sino sólo a nivel de programas o unidades pequeñas. En 2003, las IES pusieron en marcha un sistema de automonitoreo y evaluación externa para evaluar sus vínculos internacionales y actividades de intercambio. El proyecto fue dirigido por el Instituto Nacional para Grados Académicos y Evaluación Universitaria (NIAD-UE), y dio lugar a las siguientes categorías de evaluación:

- 1) Académicos entrantes y salientes.
- 2) Intercambio de estudiantes.
- 3) Organización y participación en conferencias internacionales.
- 4) Implementación y participación en la investigación internacional en colaboración.
- 5) Cooperación internacional para el desarrollo.
- 6) Internacionalización de las comunidades locales.

Sin embargo, algunas preguntas parecían favorecer a las universidades más grandes (en términos de tamaño y de presupuesto), por lo que se concluyó que las características y tamaños de las IES necesitaban ser tomados en cuenta para asegurar que la evaluación fuera objetiva y válida.

En 2004, la necesidad de criterios también se vio impulsada por varios cambios en el entorno de la educación superior de Japón:

- Las universidades nacionales se convirtieron en entidades administrativas independientes. Esto requirió procesos de toma de decisión y de gestión independientes.

- Mayor competencia entre las IES debido al decrecimiento demográfico de jóvenes de 18 años en dicho país.
- Mayor atención por el aseguramiento de la calidad de la educación, la evaluación administrativa y la conciencia sobre costos.

Las universidades enfrentaron estos cambios con actividades internacionales. Por ejemplo, se desarrollaron nuevos programas de intercambio de estudiantes, se inició el reclutamiento de estudiantes extranjeros y se fortalecieron los lazos de investigación, para lo que se crearon oficinas en el extranjero. Las universidades japonesas se dieron cuenta de que, paradójicamente, sobrevivir como una institución independiente significaba el establecimiento de colaboraciones internacionales. Lo anterior, les dio acceso a recursos (tanto humanos como físicos) que de otro modo no hubieran sido asequibles para una sola institución.

En 2005, se introdujeron varios fondos para promover la internacionalización de la educación superior desde una perspectiva nacional.

## 2. *Metodología*

El objetivo del estudio fue establecer un prototipo basado en la investigación comparativa de modelos extranjeros.

En primer lugar, la investigación se llevó a cabo sobre el concepto de internacionalización y su diversidad. Se consultó a varios expertos, incluyendo Ulrich Teichler, Hans de Wit y Jane Knight, así como al ACE.

En segundo lugar, se realizaron estudios sobre la internacionalización en Europa, América del Norte, Australia y Asia. Asimismo, se llevó a cabo una encuesta entre las IES danesas. A la par, se realizaron entrevistas al personal de ACA y la European University Association (EUA).

En tercer lugar, se estudiaron las técnicas y los criterios para evaluar la internacionalización, así como dos herramientas específicas: IQRP de IMHE/OCDE y el Proceso de Revisión de ACE. Del mismo modo, se analizó la evaluación japonesa del NIAD-UE.

En cuarto lugar, se desarrollaron criterios basados en los modelos disponibles

que se adaptaban a la situación japonesa. Los antecedentes y características de las universidades japonesas se tomaron en cuenta al establecer los indicadores.

En quinto lugar, los criterios se aplicaron a las universidades y los resultados de la evaluación se analizaron, identificando la validez y las limitaciones. Una prueba de los indicadores fue realizada entre las universidades japonesas. Los resultados, como la falta de generalización y de sentido práctico, se utilizaron para presentar una versión revisada de la lista de indicadores.

Por último, se propuso un conjunto de criterios de evaluación que fuera lo suficientemente flexible para ser aplicable a una amplia gama de universidades de diferentes tamaños y contextos. De acuerdo con el NIAD-UE, los indicadores deben mejorarse continuamente a través de la retroalimentación.

### 3. *Resultados*

Se desarrolló y publicó un «menú a la carta» de indicadores, conformado por ocho categorías principales, 23 categorías intermedias y 49 categorías detalladas. Los indicadores se dividen en dos temas: 1) organizaciones y ambientes, y 2) plan de estudios.

### 4. *Implementación*

Los indicadores desarrollados en este proyecto pueden utilizarse como una herramienta de autoevaluación. El equipo del proyecto recomienda los siguientes pasos:

- 1) Clarificación de objetivos para la internacionalización.
- 2) Clarificación de los objetivos de evaluación.
- 3) Elección de un modelo de evaluación.
- 4) Además de la lista de indicadores, se recomienda hacer un análisis FODA para comparar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.
- 5) Se debe alcanzar consenso dentro de la universidad sobre si los resultados de la evaluación se harán públicos o no.

### 5. *Conjunto de indicadores*

- a) Misión, metas y planes de la universidad

- Declaraciones oficiales sobre la internacionalización de la universidad.
- Responsable de la estructura administrativa.
- Instauración de los planes y de las metas estratégicas de mediano y largo plazo.
- b) Estructura y personal
  - Estructura decisoria y procesos para la política de internacionalización.
  - Estructura organizacional operativa.
  - Desarrollo profesional y evaluación de desempeño en el área de internacionalización.
  - Responsabilidad institucional.
- c) Presupuesto e implementación
  - Estructura presupuestaria para las áreas involucradas en las actividades internacionales.
  - Programación del presupuesto y desempeño.
- d) Dimensión internacional de las actividades de investigación
  - Logros de las investigaciones presentadas.
  - Desarrollo internacional de las actividades de investigación.
- e) Sistema de apoyo, suministro de información e infraestructura
  - Sistema de apoyo para los estudiantes e investigadores internacionales.
  - Apoyo diario para los estudiantes e investigadores internacionales.
- f) Promoción multifacética de la afiliación internacional
  - Afiliación interuniversitaria.
  - Presencia en el extranjero.
  - Vínculo con la comunidad local.
- g) Internacionalización del currículo universitario
  - Programa de idiomas.
  - Programas académicos generales.
  - Internacionalización de la educación especializada.
- 6. *Programas conjuntos con organizaciones externas*
  - Cuestiones generales sobre los programas internacionales.

- Intercambio académico.
- Evaluación de programas conjuntos con otras universidades.

7. *Desarrollo de nuevos programas académicos*

*Referencia*

Osaka University, & Furushiro, N. (2006). *Study to Develop Evaluation Criteria to Assess the Internationalization of Universities*. Japón: Osaka University.

EJEMPLO 4. PROYECTO DE INDICADORES CHE

1. *Antecedentes y actores*

En Alemania, la internacionalidad jugó un papel clave en casi todas las IES en 2006, y, en el contexto general de la política de educación superior, la cooperación internacional en investigación fue ganando cada vez más peso. La proliferación de los presupuestos globales y el uso selectivo de los recursos también planteó la necesidad de encontrar formas de medir la internacionalización en el contexto de la educación superior.

Como resultado de la demanda de datos y la falta de ellos, cuatro IES alemanas y CHE comenzaron un proyecto para medir la internacionalización.

2. *Metodología*

El foco de interés se estableció en los procesos internos de las IES que produjeron los indicadores de internacionalización. Se involucró a un grupo heterogéneo de IES para asegurar la aplicabilidad en diferentes situaciones.

Los indicadores fueron desarrollados en varias sesiones de reflexión conjuntas y luego fueron asignados a aspectos generales, investigación o docencia. Las áreas temáticas se definieron como servicio, nuevos reclutas o programas de estudio, a las que se asignaron indicadores individuales. Los indicadores se diferenciaron en indicadores de insumos y de productos.

Los indicadores de insumos se utilizan para comparar un tipo de organización con otras, o para vincular las debilidades a determinados aspectos de la organización. Los indicadores de producto revelan posibles áreas problemáticas sin señalar las áreas de insumo que se necesitan mejorar. Asimismo, los

indicadores de producto pueden documentar desarrollos especificados en una estrategia u objetivo.

### 3. *Resultados*

Se concretaron un total de 186 aspectos claves e indicadores, 170 de los cuales se pueden mostrar en series temporales. Ciento sesenta y dos surgen de las áreas de insumo y proceso, 24 en el área de producto, 69 indicadores en «aspectos generales», 45 en «investigación» y 72 en «la enseñanza y los estudios».

### 4. *Implementación*

Los indicadores se pueden aplicar tanto a la universidad en general como a unidades más pequeñas. Antes de utilizar los indicadores, las IES deben fijarse metas de internacionalidad y elaborar una estrategia de cómo lograr estas metas. Este proceso consta de los siguientes pasos:

- Definición de los objetivos de internacionalización.
- Desarrollo de una estrategia coherente de internacionalización.
- Conformación de un repertorio de medidas a corto, mediano y largo plazo que garantice la aplicación y la realización de la estrategia de internacionalización.
- Desarrollo de un sistema de gestión de calidad.

### 5. *Conjunto de indicadores*

#### 1) Aspectos generales

#### a) Insumos (*input*).

- Administración en general.
- Profesores.
  - Internacionalidad de profesores.
  - Reclutamiento internacional de profesores.
- Jóvenes investigadores.
  - Internacionalidad de jóvenes investigadores.
  - Reclutamiento internacional de jóvenes investigadores.
- Personal administrativo.

- Personal general administrativo/personal no académico.
- Oficina internacional y áreas equivalentes.
- Recursos.
- Redes internacionales.
- 2) Investigación académica
- a) Insumos.
- Profesores.
  - Internacionalidad de profesores.
  - Reclutamiento internacional de profesores.
- Redes internacionales en investigación.
- Recursos.
- Proyectos internacionales de investigación.
- b) Productos.
- Hallazgos de investigación.
- Jóvenes investigadores.
- 3) Enseñanza y estudios
- a) Insumos.
- Conferencias/clases.
  - Internacionalidad del profesor/conferencista.
  - Reclutamiento internacional de conferencistas.
- Estudiantes.
- Servicio y administración.
- Redes internacionales de docencia.
- Recursos.
- Programas académicos.
  - Oferta de cursos.
  - Medidas para la cualificación profesional internacional.
- b) Productos.
- Graduados.
- Reputación internacional.

### *Referencia*

Brandenburg, U., & Federkeil, G. (2007). *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions. Indicators and key figures*. Recuperado de: [http://www.che.de/downloads/How\\_to\\_measure\\_internationality\\_AP\\_92.pdf](http://www.che.de/downloads/How_to_measure_internationality_AP_92.pdf)

### EJEMPLO 5. NUFFIC, INSTRUMENTO PARA EL MAPEO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN (MINT)

#### 1. *Antecedentes y actores*

En el año 2007, en los Países Bajos la internacionalización se había convertido en una característica regular de la educación superior. Sin embargo, la medida en la que los objetivos de internacionalización estaban especificados no era clara, ni para las propias IES. Por ello, los líderes institucionales buscaban un marco de referencia o comparación.

Para llenar este vacío, la Organización Holandesa para la Cooperación Internacional en Educación Superior (Nuffic) desarrolló una herramienta en colaboración con las IES, Mapeo de la Internacionalización (MINT), que busca apoyar a las IES y ofrecerles una visión completa de sus políticas y actividades de internacionalización. Por lo tanto, MINT apoya a las IES en:

- Establecer una agenda de mejora.
- Formular un claro perfil de internacionalización.
- Desarrollar un punto de referencia.

#### 2. *Metodología*

MINT se desarrolló en tres pasos: 1) investigación documental, 2) diseño de cuestionarios, y 3) realización de una prueba piloto.

##### a) Fase 1. Investigación documental

Para el diseño del cuestionario, se utilizaron los indicadores de internacionalización obtenidos de la literatura y tomando como base los instrumentos existentes, tales como el IQRP, la lista de indicadores CHE, ACE y el modelo de excelencia EFQM.



## b) Fase 2. Diseño

La herramienta fue desarrollada para apoyar a las instituciones; por ello, se estableció un panel de retroalimentación de IES, el cual proporcionó una fuerte visión práctica sobre el desarrollo de los indicadores, lo que fortaleció la base teórica. El panel se compuso de expertos de 15 instituciones diferentes.

Las partes constitutivas del instrumento son:

- 1) Objetivos de internacionalización.
- 2) Actividades de internacionalización.
- 3) Instalaciones.
- 4) Aseguramiento de la calidad.
- 5) Aspectos clave.

## c) Fase 3. Piloto

La herramienta web fue probada por un grupo piloto de 50 usuarios. Los participantes concluyeron que es importante reconocer los diferentes valores que cada una de las actividades representan para las diferentes IES, facultades o programas. Por ejemplo, una Facultad de Derecho y una Facultad de Economía Empresarial no otorgan la misma importancia a los programas que se imparten en lenguas extranjeras o al número de profesores extranjeros. Lo anterior llevó a la inclusión de una pregunta sobre la importancia que se atribuye a cada uno de los objetivos.

3. *Resultados*

Se desarrollaron dos cuestionarios, uno para ser completado por un programa educativo y el otro por una unidad, ya sea un departamento, facultad o institución. Los cuestionarios pueden ser respondidos en su totalidad o en parte, de acuerdo a las necesidades y prioridades del programa o de la unidad.

4. *Herramienta online*

MINT consiste en un formulario electrónico de autoevaluación que genera un esquema de actividades y metas relacionadas con la internacionalización. La herramienta es accesible sólo a través de un registro, para garantizar la confidencialidad de los datos. Se compone de:

a) Módulo de Cuestionario.

- Se optó por una estructura basada en partes opcionales.

b) Módulo de Informes.

- El Informe de Autoevaluación muestra todos los datos ingresados por un usuario en un formato lógico, incluyendo gráficos y tablas.
- El Informe Comparativo permite que los usuarios pueden comparar su programa o institución/facultad con un programa o institución/facultad similar.
- El Informe de *Benchmarking* compara los datos de un usuario con el promedio de un grupo de usuarios que comparten ciertas características.

c) Módulo de Archivo.

- La herramienta permite archivar los informes y comparar con los datos de años anteriores.

5. *Implementación*

Las instituciones pueden utilizar MINT para:

- Mediciones iniciales.
- Autoevaluaciones, incluyendo una comparación en el tiempo.
- Comparaciones intrainstitucionales e interinstitucionales.
- *Benchmarking*.

La herramienta ofrece a las IES un panorama del estado actual de sus políticas de internacionalización, actividades y estructuras de apoyo y a su vez, les permite:

- Clasificar y perfilar a su institución.
- Obtener insumos para un plan de política.
- Preparar las visitas y acreditaciones.
- Supervisar y guiar las políticas y actividades.

6. *Conjunto de indicadores*

- 1) Metas.
- 2) Actividades de internacionalización.
- 3) Servicios de apoyo a la internacionalización.
- 4) Aseguramiento de la calidad.

5) Cifras clave.

*Referencia*

Van Gaalen, A. (2009). Developing a tool for measuring internationalisation: a case study. *Measuring success in the internationalisation of higher education, EAIE Occasional Paper 22*, 77-91. Recuperado de: [www.nuffic.nl/mint](http://www.nuffic.nl/mint)

EJEMPLO 6. DESARROLLO Y RECOLECCIÓN

DE DATOS DEL PERFIL DEL DAAD

1. *Antecedentes*

El proyecto «La internacionalidad en las Instituciones de Educación Superior de Alemania—Concepción y Recolección de Datos de Perfil» creó un método para medir el grado de internacionalidad de las IES alemanas. Con la ayuda de puntos de referencia, cada institución es capaz de compararse con otras instituciones de tamaño y perfil similar, con el fin de evaluar su propio nivel de internacionalidad. Dado que el énfasis no está en la internacionalización como un proceso, sino en la internacionalidad como una situación actual, los indicadores concernientes a los objetivos, estrategias y procedimientos de implementación no se utilizaron.

El DAAD, la Conferencia de Rectores de Alemania (HRK, por sus siglas en alemán) y la Fundación Alexander von Humboldt (AVH) han llevado a cabo el proyecto en colaboración con la Asociación de Estudios Empíricos (GES, por sus siglas en alemán). Se invitaron a todas las IES de Alemania, de las cuales la mayoría aceptó.

2. *Metodología*

El proyecto consistió en tres pasos: la fase de diseño, la fase piloto y la fase de implementación. En la fase de diseño, se identificaron los campos de acción claves y las actividades internacionales en los sectores de enseñanza, investigación y administración, y se operacionalizaron en indicadores de desempeño. La fase piloto fue una prueba de campo de estos indicadores, que resultó en la eliminación de algunos indicadores, debido a que las universidades no

podieron proporcionar los datos. Sólo se tomaron en cuenta las características de internacionalidad que en la fase de implementación estuvieron a disposición de las IES.

Además de los datos proporcionados por las IES (58% respondió a la encuesta), se utilizaron los datos pertinentes de la Oficina Federal de Estadística. Se definieron grupos de IES con el fin de especificar las estrategias de internacionalización que se utilizan en diferentes tipos de universidades y otras IES. Los grupos definidos son: universidades técnicas, grandes universidades (más de 20 000 estudiantes), pequeñas universidades (hasta 20 000 estudiantes), grandes *Fachhochschulen* (más de 5 000 estudiantes), pequeñas *Fachhochschulen* (hasta 5 000 alumnos) y las universidades para las artes y la música.

### 3. *Implementación y resultados*

Se implementaron los indicadores y se evaluaron los resultados para el conjunto de las IES alemanas. Los hallazgos encontrados son:

- En el año académico 2006, la proporción de extranjeros entre los estudiantes fue de 9.5% y entre los egresados de 7.7%.
- Dentro del grupo de personal científico y artístico, la cuota de extranjeros fue del 10% y entre los profesores de 5.5%.
- Las universidades para las artes y la música llevan la ventaja tanto en la proporción de estudiantes y egresados extranjeros, como en la cuota de personal científico y artístico extranjero. Les siguen las universidades técnicas y las universidades generales; lejos se ubican las *Fachhochschulen*.
- Con relación a estudiantes matriculados en 5º y 6º semestre, la proporción de estudiantes Erasmus en el curso académico 2007 fue de 8.3%. La tasa de estudiantes Erasmus es más alta en las universidades (grandes universidades 11.3%, y universidades pequeñas 9.6%), mientras que sólo el 5% de los estudiantes de *Fachhochschulen* estudió en el extranjero con la ayuda de una beca Erasmus. Casi la mitad de los programas internacionales de estudio en las universidades alemanas se caracterizan por un periodo de estudios obligatorio en el extranjero (44.4%).

En dos tercios de los programas de estudio internacionales ofrecidos por las IES, al menos parte de las clases se imparten en un idioma extranjero, principalmente en inglés. Este tipo de programas de estudio son dirigidos especialmente a los estudiantes internacionales y son distintivos de las universidades técnicas y universidades generales. Se ofrecen con la finalidad de motivar a los estudiantes extranjeros con dominio limitado o nulo del idioma alemán para que elijan Alemania para estudiar.

Aunque la implementación de los programas de estudio en el extranjero ha ido ganando importancia en todo el mundo desde principios de los años noventa, solo unos pocos centros de enseñanza superior alemanes son activos en este ámbito. De las IES que respondieron la encuesta *online*, 37 reportaron 69 cursos y programas de estudio que ofrecen en otro país. Las grandes universidades a menudo se dedican a ofrecer educación en el extranjero (34.8%), seguidas de las universidades técnicas (28.6%) y las pequeñas universidades (22.6%).

De 2000 a 2007, el número de profesores alemanes Erasmus creció de 2 000 a más de 2 700. Con relación al número de miembros del personal principalmente dedicados a la enseñanza, es decir, catedráticos y profesores, la relación de profesores Erasmus en el curso académico 2007 fue de 5.9%. Los catedráticos y profesores de las *Fachhochschulen* utilizan con mayor frecuencia una beca Erasmus para enseñar en una universidad extranjera, mientras que la proporción en las universidades técnicas es más bajo.

Para clasificar mejor el grado de internacionalización a nivel nacional y para establecer puntos de referencia de la política, son deseables las cifras internacionales comparativas. El proyecto ha proporcionado una gran cantidad de resultados interesantes, que podrían no sólo ser de interés para las IES, sino también para los tomadores de decisiones en el campo de la internacionalización de la educación superior a nivel federal y estatal.

#### 4. *Conjunto de indicadores*

##### 1) Estudiantes extranjeros.

- 2) Movilidad de estudiantes y profesores Erasmus.
- 3) Movilidad de los estudiantes alemanes Erasmus de intercambio en el extranjero.
- 4) Participación de las universidades en los programas DAAD.
- 5) Cursos internacionales.
- 6) Cooperación internacional.
- 7) Personal científico y artístico extranjero en universidades alemanas.
- 8) Fondos de investigación del extranjero.
- 9) Becarios y premiados en AVH (Fundación Alexander von Humboldt).
- 10) Medidas que fomenten la internacionalidad.
- 11) Relaciones públicas/*marketing*.
- 12) Servicios de información, asesoramiento y atención para los estudiantes y doctorandos.

### *Referencia*

German Academic Exchange Service (DAAD) (2010). *Internationalität an deutschen Hochschulen – Konzeption und Erhebung von Profildaten*. Recuperado de: [http://www.daad.de/imperia/md/content/portrait/publikationen/dok\\_und\\_mat\\_band\\_65.pdf](http://www.daad.de/imperia/md/content/portrait/publikationen/dok_und_mat_band_65.pdf)

### EJEMPLO 7. «INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO E INDICADORES» (PAIGE, 2005)

#### *I. Antecedentes*

El artículo «Internacionalización de la educación superior: evaluación del desempeño e indicadores» fue publicado en el *Nagoya Journal of Higher Education* por R. Michael Paige, profesor de la Facultad de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Minnesota. El Centro de Estudios de la Educación Superior (CSHE) en la Universidad de Nagoya ha estado involucrado en el estudio de esta cuestión en el contexto universitario japonés y ha identificado los indicadores de desempeño que se pueden utilizar como herramientas para evaluar el desempeño general de una universidad. El do-

cumento de Paige se basa en el trabajo realizado por el CSHE sobre la evaluación del desempeño e indicadores en lo que respecta a la internacionalización de la educación superior.

2. *Metodología*

Paige ofrece definiciones para los términos *globalización* e *internacionalización*, así como una visión general del concepto de *evaluación del desempeño y de indicadores de desempeño*. En un segundo paso, se presenta una revisión de la literatura sobre la internacionalización, en la que ofrece diez categorías clave de desempeño como un tercer paso. Estas diez categorías consisten en un número variable de indicadores de desempeño.

3. *Resultados*

Paige proporciona una lista de más de 80 indicadores en diez categorías. El autor explica que los indicadores pueden ser usados de varias maneras: a modo de evaluación, es decir, se evalúa si ciertas realidades de la internacionalización están presentes o no; como punto de referencia, donde se evalúan los avances en la internacionalización a través del tiempo; o para iniciar una discusión sobre las características que hacen a una institución —o partes de ella— de carácter internacional.

4. *Conjunto de indicadores*

a) Liderazgo de la universidad para la internacionalización

- Declaración de la misión.
- Promoción y publicidad.
- Presupuesto.
- Posiciones de liderazgo.
- Promoción y permanencia.
- Reclutamiento de estudiantes.

b) Plan estratégico de internacionalización

- Metas.
- Objetivos.
- Insumos.

- Actividades.
- Plazos y metas.
- c) Institucionalización de la educación internacional
  - Comités.
  - Estructura de rendición de cuentas.
- d) Infraestructura
  - Estudiantes y académicos internacionales.
  - Estudios en el extranjero.
  - Intercambios internacionales, proyectos, subsidios y contratos.
- e) Currículo internacionalizado
  - Especialidades internacionales.
  - Cursos internacionales.
  - Idiomas.
  - Becas y premios.
  - Recursos.
- f) Estudiantes y académicos internacionales
  - Reclutamiento de estudiantes internacionales.
  - Apoyo a estudiantes internacionales.
  - Integración de los estudiantes a la vida universitaria.
- g) Estudios en el extranjero
  - Estudios académicos en el extranjero.
  - Trabajo y turismo en el extranjero.
  - Especialización académica en el extranjero.
  - Requisitos para estudiar en el extranjero.
  - Convenios de intercambio.
  - Apoyo al estudiante.
- h) Participación de la facultad en actividades internacionales
  - Apoyo a los académicos.
  - Convenios de intercambio.
  - Subsidios internacionales y contratos.



## i) Vida universitaria/Programas cocurriculares

- *Campus life*.
- Organizaciones estudiantiles.
- Programas en el campus.

## j) Evaluación del proceso

- Proceso de evaluación del desempeño.
- Indicadores de desempeño.
- Revisión del desempeño.

*Referencia*

Paige, M. R. (2005). Internationalization of Higher Education: Performance Assessment and Indicators. *Nagoya Journal of Higher Education*, 5, 99-122. Recuperado de: <http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/journal/no5/o8.pdf>

EJEMPLO 8. «TENDENCIAS E INDICADORES  
DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
DE TAIWÁN» (CHIN & CHING, 2009)

1. *Antecedentes*

La educación superior en Taiwán ha experimentado una profunda transformación, pasando de ser centralizada a descentralizada y orientándose al mercado. Por ejemplo, las universidades también se vieron obligadas a buscar fondos y se crearon las IES privadas. El número de IES aumentó de siete, en 1950, a 164 en 2008.

El Gobierno de Taiwán se dio cuenta de la importancia de la internacionalización de las universidades relativamente tarde y la competencia global es cada vez más evidente. Por ello, Chin y Ching discuten en este texto las tendencias locales actuales en materia de internacionalización y ofrecen un grupo de indicadores de desempeño para la evaluación de las IES de Taiwán.

2. *Metodología*

Se realizó una investigación cualitativa y descriptiva, que consistió en cuestionarios, entrevistas individuales y grupos focales, así como una revisión de

la literatura. Los autores analizaron los sitios web de las IES y luego enviaron una carta formal a todas las oficinas internacionales y los funcionarios locales. De las 164 IES consultadas, un total de 22 funcionarios internacionales respondió. Se les consultó sobre los factores y estrategias que intervienen en la internacionalización de las IES de Taiwán.

Después de la entrevista, se codificaron y categorizaron las percepciones y reflexiones de los encuestados según las principales tendencias. El resultado consistió en una lista de indicadores de internacionalización sugeridos por los funcionarios internacionales. En una segunda fase, se realizaron entrevistas con académicos internacionales durante el verano de 2008. Doce expertos internacionales fueron invitados, tres de ellos respondieron. La tercera fase consistió en entrevistas individuales y grupos focales con estudiantes internacionales procedentes de dos IES situadas en la ciudad de Taipei, Taiwán. Un total de 35 entrevistados procedentes de 20 países participaron en las sesiones.

Los autores compararon los indicadores que se encontraron al consultar a los funcionarios de internacionalización locales, los expertos en internacionalización y los estudiantes internacionales, con los indicadores que resultaron de los estudios anteriores. La comparación de esos grupos de indicadores llevó a un total de 12 indicadores de desempeño para medir la internacionalización en las IES de Taiwán.

Con base en este estudio, se determinaron tres listas de indicadores. Una lista basada en las opiniones de los funcionarios de internacionalización de las IES taiwanesas, otra basada en las opiniones de expertos internacionales y otra en opiniones de los estudiantes internacionales. La lista de los funcionarios de internacionalización fue la más completa, seguida por la de expertos y la de los estudiantes.

### 3. *Conjunto de indicadores*

1. Indicadores de internacionalización sugeridos por los funcionarios locales de internacionalización.
2. Indicadores de internacionalización sugeridos por los académicos y expertos.

3. Indicadores de internacionalización sugeridos por los estudiantes internacionales.

#### *Referencia*

Chin, J. M., & Ching, G. S. (2009). Trends and Indicators of Taiwan's Higher Education Internationalization. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), 185-203. Recuperado de: <http://www.philjol.info/index.php/TAPER/article/viewArticle/1322>

La Tabla 14 (véase página siguiente) muestra las principales características de los instrumentos de indicadores de internacionalización que han sido analizados.

#### *12. Propuesta de indicadores de internacionalización para América Latina y el Caribe*

A continuación, proponemos una serie de indicadores que pueden servir, por una parte, para que las IES realicen una autoevaluación del avance y profundidad de su proceso de internacionalización y, por otra, para que las IES los puedan integrar en sus procedimientos de evaluación de la calidad de su desempeño académico, y así puedan monitorear el avance del grado de internacionalización de los diferentes rubros de la vida universitaria.

##### 1. Indicadores de procesos organizacionales

###### *Políticas y estrategias de internacionalización*

- Integración de la dimensión internacional en la misión/visión institucional/políticas generales de desarrollo.
- Existencia de un plan estratégico de internacionalización.
- Integración de la dimensión internacional en los procedimientos de planeación, presupuesto y evaluación.
- Normatividad actualizada a las necesidades de la internacionalización.
- Estructura organizacional para las funciones de gestión de la internacionalización.
- Estrategia financiera.

Tabla 14. Características del grupo de indicadores

	IQRP (IMHE/ ACE)	ACE	Universidad de Osaka	CHE	MINT (NUFFIC)	DAAD
Tipo de datos	Insumos, productos	Insumos, productos	Insumos, productos	Insumos, productos	Insumos, productos y aseguramiento de la calidad	Insumos, productos
Dimensiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto.</li> <li>• Estrategias y políticas de internacionalización.</li> <li>• Estructuras de apoyo y organizacionales.</li> <li>• Programas académicos y estudiantiles.</li> <li>• Estudios en el extranjero y programas de intercambio para estu- diantes.</li> <li>• Investigación y academia.</li> <li>• Contratos y servicios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo institucional.</li> <li>• Requerimientos académicos, programas y actividades extracurriculares.</li> <li>• Políticas y oportunidades para los académicos.</li> <li>• Estudiantes internacionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Misión, objetivos y planes de la universidad.</li> <li>• Estructuras y personal.</li> <li>• Presupuesto e implementación.</li> <li>• Dimensiones internacionales de las actividades de investigación.</li> <li>• Sistema de apoyo para proveer de información.</li> <li>• Promoción de la afiliación interna- cional.</li> <li>• Internacionalización del currículo.</li> <li>• Programas conjuntos con organizaciones extranjeras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspectos generales (insu- mos).</li> <li>• Investigación académica (insumos).</li> <li>• Investigación académica (productos).</li> <li>• Enseñanza y estudios (insu- mos).</li> <li>• Enseñanza y estudios (pro- ductos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos.</li> <li>• Actividades: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Enseñanza en una lengua extranjera.</li> <li>— Créditos para la movilidad.</li> <li>— Reclutamiento de estudiantes internacionales.</li> <li>— Internacio- nalización del currículo.</li> <li>— Internacio- nalización del personal.</li> <li>— Intercambio internacional del conocimiento.</li> <li>— Apoyo.</li> <li>— Aseguramiento de la calidad.</li> </ul> </li> <li>• Aspectos clave.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes.</li> <li>• Extranjeros.</li> <li>• Movilidad del personal y estu- diantes en el marco del programa Erasmus.</li> <li>• Movilidad de es- tudiantes alemanes fuera del marco del programa Erasmus.</li> <li>• Participación de las instituciones en los programas del DAAD.</li> <li>• Programas inter- nacionales.</li> <li>• Colaboración internacional.</li> <li>• Académicos con nacionalidad extranjera.</li> </ul>



	I QRP (IMHE/ ACE)	ACE	Universidad de Osaka	CHE	MINT (NUFFIC)	DAAD
Tipo de datos	Insumos, productos	Insumos, productos	Insumos, productos	Insumos, productos	Insumos, productos y aseguramiento de la calidad	Insumos, productos
						<ul style="list-style-type: none"> <li>• Financiación del extranjero de la tercera corriente de la investigación.</li> <li>• Estipendios del Programa Alexander von Humboldt.</li> <li>• Estrategias para la promoción de la internacionalidad.</li> <li>• Estudiantes extranjeros.</li> </ul>
Propósito	• Autoevaluación.	• Autoevaluación y provisión de información.	• Autoevaluación	• Provisión de información y <i>ranking</i> .	• Autoevaluación y <i>benchmarking</i> .	• Autoevaluación y <i>benchmarking</i> .
Nivel de evaluación	• Institución.	• Institución.	• Institución.	• Institución y unidades más pequeñas.	• Programas, institución y niveles intermedios.	• Institución.
Métodos de recolección de datos	• Recopilación institucional de datos y revisión por pares.	• Encuesta.	• Recopilación institucional de datos y revisión por pares.	• Recopilación institucional de datos.	• Recopilación institucional de datos.	• Encuesta y datos estadísticos (Oficina Federal de Estadísticas).

- Dimensión internacional de las políticas de recursos humanos.
  - Esquemas de promoción y difusión del proceso de internacionalización.
- II. Indicadores de programas académicos

*Internacionalización del currículo*

- Política institucional para el aprendizaje de idiomas y culturas extranjeras.
- Programas educativos en colaboración con instituciones extranjeras.
- Participación en redes internacionales.
- Participación en proyectos financiados por organismos internacionales.
- Oferta virtual de programas académicos.
- Acreditación internacional de programas académicos.

*Internacionalización de la investigación*

- Proyectos de cooperación internacional.
- Proyectos de cooperación para el desarrollo.
- Apoyos para internacionalización del perfil de los investigadores.
- Participación en redes internacionales de investigación.
- Políticas sobre publicaciones internacionales.

*Internacionalización del estudiante*

- Acuerdos de colaboración para el intercambio de estudiantes.
- Servicios de apoyo para los estudiantes entrantes y salientes.
- Estudiantes entrantes en el marco de convenios interinstitucionales.
- Estudiantes internacionales con pago de matrícula.
- Acuerdos para prácticas profesionales internacionales.
- Membresías en organizaciones estudiantiles internacionales.

*Internacionalización del personal académico*

- Programas de apoyo a la internacionalización del perfil docente.
- Membresía y participación en redes y asociaciones internacionales.
- Cátedras internacionales.

*Internacionalización de la extensión*

- Campus en el extranjero.
- Actividades culturales internacionales.

Indicadores de procesos organizacionales

*Políticas y estrategias de internacionalización*

La internacionalización en la misión/visión institucional

1. ¿Está incluida la internacionalización en la misión y visión de la institución?

Plan estratégico de internacionalización

1. ¿Está contemplada en el plan institucional de desarrollo la internacionalización como un eje estratégico?
2. ¿Existe un comité de internacionalización en la administración central?
3. ¿Existen comités consultivos y técnicos responsables de la implementación y seguimiento del proceso de internacionalización a nivel de la administración central y de las diferentes dependencias y unidades académicas?
4. ¿Existe un plan operativo de internacionalización con objetivos, metas y recursos identificados, a nivel administración general/escuelas/facultades/departamentos/unidades académicas?
5. ¿Se integró la dimensión internacional en las políticas institucionales sobre currículo, docencia, investigación y extensión?
6. ¿Se ha incluido la dimensión internacional en los resultados de aprendizaje esperados, y el perfil de egresado?
7. ¿Existen planes de internacionalización por dependencias y unidades académicas como escuelas, departamentos y centros de investigación?
8. ¿Existe una oficina de internacionalización a cargo de la coordinación del proceso de internacionalización?

Monitoreo del proceso de internacionalización y evaluación de la dimensión internacional de los programas académicos

1. ¿Tiene la institución un sistema de monitoreo de los avances del proceso de internacionalización?
2. ¿Tiene la institución un sistema de indicadores para evaluar la dimensión internacional de los programas académicos y de la investigación?
3. ¿Existe un procedimiento en la institución para mejorar las políticas y las estrategias para la internacionalización?

Dimensión internacional de la normatividad institucional

1. ¿Se ha actualizado la normatividad en función de las necesidades del proceso de internacionalización?
2. ¿Existe un reglamento para la movilidad estudiantil?
3. ¿Existe un reglamento para el ingreso y permanencia de estudiantes internacionales?
4. ¿Existe un reglamento para prácticas profesionales internacionales de los estudiantes?
5. ¿Existe un reglamento para la incorporación de profesores huéspedes e invitados?
6. ¿Existe un reglamento para la movilidad internacional del personal académico?

7. ¿Se contemplan las actividades de internacionalización en el reglamento de ingreso, promoción y permanencia del personal académico?
8. ¿Existe un reglamento para la organización de titulaciones conjuntas o dobles a nivel licenciatura y posgrado?
9. ¿Existe un reglamento para la colaboración internacional en materia de programas académicos y planes de estudio?
10. ¿Existe un reglamento para la revalidación de estudios realizados en el extranjero?

#### Gestión del proceso de internacionalización

1. ¿Existe una oficina de internacionalización a nivel de la institución?
2. ¿Se ha actualizado la estructura de gestión de la internacionalización? Describir.
3. ¿Qué nivel jerárquico tiene la oficina de internacionalización a nivel institucional?
4. ¿Existen oficinas de internacionalización descentralizadas a nivel de las dependencias y unidades académicas (escuelas, departamentos, facultades, centros de investigación)?
5. ¿Cómo se vinculan y comunican las oficinas descentralizadas con la oficina a nivel institucional?
6. ¿Existe un perfil profesional preestablecido y requerido para ocupar los puestos de directivos y administrativos encargados de la gestión de las actividades de internacionalización a nivel central y descentralizado? Describir.
7. Número de empleados de la oficina de internacionalización a nivel institucional y a nivel de las dependencias académicas.
8. Describir el nivel de nombramiento, nivel de estudios y experiencia internacional de los directivos y administrativos encargados de la gestión internacional.

#### Estrategias de promoción y difusión de la política de internacionalización

1. ¿Tiene la institución una estrategia para la promoción y la difusión del proceso de internacionalización al interior de la institución?
2. ¿La institución tiene una estrategia de promoción y difusión de las oportunidades de internacionalización dirigida a la comunidad universitaria?
3. ¿La institución cuenta con material y medios electrónicos para la promoción de las actividades de internacionalización para estudiantes y académicos?
4. ¿Tiene la institución estrategias para la comercialización de sus servicios educativos en el extranjero?
5. ¿Participa la institución en ferias de educación internacional? ¿En cuáles?

#### Apoyo y recursos financieros

1. ¿Existe una estrategia financiera y presupuesto institucional asignado a los programas y actividades de internacionalización?
2. Monto y porcentaje del presupuesto institucional destinado a los programas y actividades de internacionalización con relación al presupuesto de actividades académicas total de la institución.
3. Lista de programas de internacionalización con monto de presupuesto correspondiente y dependencias que los gestionan.



4. Monto destinado por la institución para la movilidad estudiantil a nivel de la administración central y dependencias académicas.
5. Monto destinado por la institución para la movilidad de académicos y administrativos a nivel de la administración central y dependencias académicas.
6. Monto destinado por la institución para recibir profesores visitantes y huéspedes a nivel de la administración central y dependencias académicas.
7. ¿Cuáles son las fuentes externas para el financiamiento de los programas y actividades de internacionalización en la administración central y dependencias académicas?
  - a. Gobierno nacional o federal.
  - b. Gobierno regional o estatal.
  - c. Agencias y organismos internacionales.
  - d. Fundaciones internacionales.
  - e. Corporaciones.
  - f. Otras.
8. Monto y porcentaje de los recursos externos con relación al presupuesto institucional en la administración central y dependencias académicas.

#### *Internacionalización de los recursos humanos*

1. ¿Existe un programa de movilidad internacional para el personal académico?
2. ¿Existe un programa de movilidad internacional para el personal administrativo?
3. ¿Existe un programa para incorporar a profesores e investigadores extranjeros en la institución?
4. ¿Existe un programa para la realización de estancias académicas internacionales?
5. ¿Existe un programa para la realización de años sabáticos en el extranjero?
6. ¿Existe un programa de becas para estudios de posgrado dirigido a profesores e investigadores de la institución?
7. ¿Existe una estrategia para el reclutamiento de personal académico con experiencia internacional?
8. ¿Es reconocida y valorada la experiencia internacional (participación en redes, proyectos internacionales, obtención de grado) de los académicos en los programas de promoción y permanencia del personal académico?

#### **Indicadores de Programas Académicos**

##### *Internacionalización del currículo*

1. ¿Cuál es la estrategia institucional para integrar la dimensión internacional en los programas educativos a nivel licenciatura?
2. ¿Cuál es la estrategia institucional para integrar la dimensión internacional en los programas educativos a nivel posgrado?
3. ¿Existe un comité consultivo encargado de la internacionalización del currículo a nivel de la institución?

4. ¿La institución cuenta con un programa de apoyo para que académicos internacionalicen las asignaturas? Describir.
5. ¿La institución cuenta con un modelo curricular de licenciatura en donde cursos internacionales sean un área básica obligatoria?
6. ¿La institución incorpora el idioma inglés u otro idioma extranjero como materia obligatoria en los programas de estudios?
7. ¿Cuántos programas de estudios incluyen asignaturas sobre culturas extranjeras?
8. ¿Se incluye entre las actividades de aprendizaje la discusión de estudios de caso, proyectos de investigación y bibliografía sobre otras culturas y regiones del mundo?
9. ¿Se incluye entre las actividades de aprendizaje el modelo del *salón de clase internacional*, en donde los estudiantes internacionales interactúan y participan?
10. ¿Existen programas de estudio (PE) con cursos impartidos por IES de otros países utilizando las TIC?
11. ¿Se realizan videoconferencias impartidas por académicos extranjeros en los PE?
12. Número y porcentaje de profesores extranjeros invitados para impartir módulos, asignaturas, seminarios en programas de estudios en la institución durante el año, con relación a los profesores de tiempo completo de la institución.
13. ¿Se utilizan las TIC para realizar actividades de docencia con IES extranjeras?
14. ¿Existen asignaturas o créditos cursados en IES extranjeras utilizando las TIC como parte obligatoria u optativa del PE?
15. ¿La institución ofrece a nivel licenciatura cursos que se impartan en un idioma distinto al local? ¿Cuáles y en qué idiomas?
16. ¿La institución ofrece a nivel posgrado cursos que se impartan en un idioma distinto al local? ¿Cuáles y en qué idiomas?
17. ¿La institución tiene como requisito de admisión para los programas de licenciatura cumplir con un nivel o certificación en alguna lengua extranjera?
18. ¿La institución tiene como requisito de egreso de sus programas de licenciatura cumplir con un nivel o certificación en alguna lengua extranjera?
19. ¿La institución tiene como requisito de admisión para los programas de posgrado cumplir con un nivel o certificación en alguna lengua extranjera?
20. ¿La institución tiene como requisito de egreso para los programas de posgrado cumplir con un nivel o certificación en alguna lengua extranjera?
21. ¿Existe un parámetro de referencia lingüística que mida el nivel de idioma de los alumnos de licenciatura y de posgrado al egreso?
22. ¿La institución ofrece programas de estudios en idioma extranjero? ¿Cuántos y en qué idiomas?
23. ¿Permiten los programas de estudios periodos de movilidad estudiantil presencial con reconocimiento de estudios a nivel licenciatura/posgrado?
24. ¿Permiten los programas de estudios periodos de movilidad estudiantil virtual con reconocimiento de estudios a nivel licenciatura/posgrado?

25. ¿Existe la posibilidad de dirección de tesis a nivel de posgrado en co-tutela con académicos extranjeros?

*Política institucional para el aprendizaje de idiomas y culturas extranjeras*

1. ¿Existe una política institucional de idiomas?
2. ¿La institución cuenta con una instancia responsable de coordinar, monitorear y evaluar la implementación de la política institucional de idiomas?
3. ¿Existen en las dependencias académicas instancias responsables para la coordinación de la política institucional de idiomas?
4. ¿Existe un centro de idiomas a nivel de la institución? ¿En diferentes dependencias académicas?
5. ¿La institución tiene un programa de enseñanza de idiomas institucional con lineamientos metodológicos reconocidos y acreditados?
6. ¿Qué idiomas se imparten en la institución?
7. Número y porcentaje de estudiantes cursando idiomas extranjeros como parte de su programa académico en el año.

*Programas educativos en colaboración con instituciones extranjeras*

1. Número de PE organizados en colaboración con IES extranjeras a nivel licenciatura con número y porcentaje de estudiantes inscritos
  - en titulación conjunta;
  - en titulación doble;
  - donde la institución extranjera otorga sola el título;
  - donde su institución otorga sola el título.
2. Número de PE organizados en colaboración con IES extranjeras a nivel de posgrado con número y porcentaje de estudiantes inscritos
  - en titulación conjunta;
  - en titulación doble;
  - donde la institución extranjera otorga sola el título;
  - donde su institución otorga sola el título.
3. Número y porcentaje de egresados con grado conjunto y doble.
4. Número y porcentaje de estudiantes internacionales inscritos en PE
  - en titulación conjunta;
  - en titulación doble;
  - donde la institución extranjera otorga sola el título;
  - donde su institución otorga sola el título.

*Internacionalización de la investigación*

Proyectos internacionales

1. Número y porcentaje de proyectos internacionales de investigación con relación al número total de proyectos en la institución en el año académico.

2. Número y porcentaje de investigadores que participan en proyectos internacionales de investigación en el año académico.
3. Número de convenios de colaboración con instituciones/centros de investigación/empresas privadas del extranjero, cuyo objetivo es la investigación.
4. ¿Qué programas de apoyo existen para la investigación internacional?
5. Número de académicos asistiendo a conferencias internacionales en el año académico.
6. Número de presentaciones de ponencias internacionales por personal académico de tiempo completo en el año académico.
7. Número de conferencias/eventos internacionales organizados por la institución en el año académico.
8. Monto y porcentaje del presupuesto institucional para la investigación internacional con relación al presupuesto total asignado a la investigación.
9. Número y porcentaje de proyectos de investigación recibiendo financiamiento internacional con relación al total de proyectos de investigación en el año académico.
10. Monto del financiamiento para los siguientes programas de internacionalización:
  - a. Estancias académicas y posdoctorales en IES del extranjero.
  - b. Movilidad internacional de investigadores.
  - c. Presentación de ponencias.
  - d. Becas para estudios de posgrado.
11. ¿Existe un programa institucional para el reclutamiento de investigadores que obtuvieron su doctorado en el extranjero?
12. ¿Participan estudiantes en los proyectos de investigación internacionales?
13. ¿Se pagan suscripciones a bases de datos y revistas internacionales?

#### Perfil internacional de los investigadores

1. ¿Existe un programa institucional de apoyo a la movilidad de los investigadores?
2. ¿Existe un programa de apoyo a la movilidad de los investigadores a nivel de las dependencias académicas?
3. Número y porcentaje de investigadores que han obtenido al menos un grado universitario en el extranjero (licenciatura, maestría, doctorado).
4. Número y porcentaje de investigadores con periodos de investigación posdoctoral en el extranjero con relación al número total de investigadores.
5. Número y porcentaje de investigadores realizando estancias académicas en el extranjero en el año académico.
6. Número y porcentaje de investigadores internacionales visitantes en el año académico.
7. Número y porcentaje de investigadores que dominan por lo menos un idioma extranjero.
8. Número y porcentaje de investigadores que dominan dos o más idiomas extranjeros.

#### Redes internacionales de investigación

1. Número de redes internacionales de investigación en las que participan investigadores de la institución.
2. Número de proyectos de investigación que se llevan a cabo en el marco de redes internacionales.
3. Monto de financiamiento recibido a través de redes internacionales de investigación.

#### Publicaciones internacionales

1. Número de publicaciones en revistas internacionales indexadas.
2. Número de coediciones con entidades internacionales.
3. Número de publicaciones en coautoría internacional.
4. Número de citas en revistas internacionales.
5. Número de citas en revistas internacionales por investigador.
6. Número y porcentaje de académicos de la institución más citados (HiCi).
7. Número y porcentaje de contribuciones en conferencias internacionales por investigador.
8. Número de patentes internacionales por académicos de la institución.

#### Internacionalización del estudiante

##### Estudiantes salientes

1. ¿Existe un programa institucional de impulso a la movilidad estudiantil?
2. Número de convenios para la movilidad estudiantil.
3. Número de redes institucionales en que participa la institución para promover la movilidad estudiantil.
4. ¿Existen mecanismos de difusión sobre oportunidades de movilidad estudiantil? Describir.
5. Número de estudiantes de la institución que participan en estancias de movilidad nacional e internacional en el año académico.
6. Número y porcentaje de estudiantes de la institución que se han graduado obteniendo créditos en el extranjero.
7. Número de becas otorgadas para la movilidad estudiantil en el año académico.
8. Monto del financiamiento institucional para la movilidad estudiantil.
9. Monto y porcentaje de recursos externos recibidos para la movilidad estudiantil.
10. ¿Existe un requisito de dominio de idiomas extranjeros para participar en el programa institucional?
11. ¿Cuenta la institución con servicio de orientación y asesoramiento académico para la movilidad de sus estudiantes?
12. ¿Existen estrategias de promoción y difusión para la movilidad estudiantil? ¿Cuáles?

##### Estudiantes entrantes en el marco de convenios interinstitucionales

1. ¿Existe una estrategia para reclutar estudiantes entrantes de intercambio?
2. Número y porcentaje de estudiantes entrantes en la institución en el año académico.
3. Número y monto de becas para los estudiantes entrantes.

#### Estudiantes internacionales con pago de matrícula

1. ¿Existe una estrategia para reclutar estudiantes internacionales con pago de matrícula?
2. Número de becas de condonación de matrícula para los estudiantes internacionales para estudios de licenciatura y posgrado.
3. Número y porcentaje de estudiantes de nacionalidad extranjera matriculados en PE para la obtención de grado.

#### Servicios de apoyo para estudiantes entrantes

1. ¿Cómo se organiza el asesoramiento académico de los estudiantes extranjeros?
2. ¿Existen programas para el estudio del idioma local para estudiantes extranjeros?
3. ¿Existe una página web con información para estudiantes internacionales?
4. ¿Cuenta la institución con opciones de alojamiento para estudiantes entrantes?
5. ¿Hay un programa de orientación a la llegada de los estudiantes internacionales?
6. ¿Se ofrecen apoyo migratorio y trámites de visa para los estudiantes internacionales?
7. ¿Se llevan a cabo actividades extracurriculares en las dependencias académicas donde participan estudiantes internacionales? ¿Cuáles? ¿Cuál es su impacto?
8. ¿Existe un programa para integrar socialmente a los estudiantes locales e internacionales?

#### *Internacionalización del profesorado*

1. ¿Existe un programa institucional para la movilidad de profesores?
2. ¿Existe un programa para la movilidad de profesores a nivel de las dependencias académicas?
3. Número y porcentaje de profesores que han obtenido al menos un grado universitario en el extranjero (licenciatura, maestría, doctorado).
4. Número y porcentaje de profesores realizando estancias académicas en el extranjero en el año académico.
5. Número y porcentaje de académicos internacionales visitantes en la institución en el año académico.
6. Número y porcentaje de profesores que dominan por lo menos un idioma extranjero.
7. Número y porcentaje de profesores que dominan dos o más idiomas extranjeros.
8. Número de profesores extranjeros en la institución contratados por la institución.

#### Profesores invitados/huéspedes

1. Número de profesores invitados en el año académico.
2. Número de profesores huéspedes en el año académico.

#### *Acuerdos de colaboración*

1. Número de convenios internacionales vigentes celebrados por la institución y distribución geográfica por continentes.
2. ¿Qué procedimientos existen para el establecimiento, gestión y evaluación de los convenios de colaboración?

#### *Redes y asociaciones internacionales*

1. Número y lista de redes, asociaciones y consorcios internacionales en los que participa la institución.

#### *Cátedras internacionales*

1. Número de cátedras internacionales con sede en la institución.
2. Número de conferencias impartidas en el marco de cátedras internacionales al año.

#### *Campus en el extranjero*

1. Número y ubicación de las oficinas y *campi* en el extranjero.
2. Número de programas académicos ofrecidos por la institución en el extranjero.
3. ¿Existen oficinas en el extranjero para reclutar estudiantes internacionales para la obtención de grado?

#### *Oferta virtual de programas académicos*

1. ¿La institución ofrece PE dirigidos a estudiantes extranjeros a través de medios virtuales?
2. La institución ofrece PE conjuntos o de doble grado con IES extranjeras a través de medios virtuales?
3. Número y porcentaje de estudiantes extranjeros inscritos en cursos o carreras impartidos por medios virtuales en el año académico.
4. ¿La institución ofrece MOOC con o sin créditos?

#### *Acreditación*

1. ¿Existen PE con acreditación internacional?
2. ¿Qué organismos han otorgado la acreditación internacional?

#### *Actividades culturales internacionales*

1. Número de eventos culturales internacionales organizados por la institución.
2. Número de asistentes a los eventos culturales internacionales organizados por la institución.
3. Premios y reconocimientos internacionales que ha obtenido la institución por sus eventos culturales internacionales.

#### *Organizaciones estudiantiles*

1. ¿La institución tiene organizaciones estudiantiles con un enfoque internacional?
2. ¿La institución provee fondos a las organizaciones universitarias a fin de patrocinar actividades internacionales?





CAPÍTULO VI  
*RANKINGS* GLOBALES.  
DIVERSIFICACIÓN Y METODOLOGÍAS

*1. Introducción*

Los *rankings* globales de IES son instrumentos que comparan, contrastan y evalúan el desempeño de estas en el ámbito mundial. También cumplen la función de ser herramientas de transparencia y rendición de cuentas, ejerciendo una tarea complementaria a la acreditación y al *benchmarking*. Su impacto e influencia en la educación superior y en la investigación, y en la internacionalización de ambos, es indudable, incluyendo las distorsiones y las consecuencias negativas a las que han dado lugar (Ordorika & Lloyd, 2013; Marope, Wells & Hazelkorn, 2013). Entre las instituciones de élite, los *rankings* globales dieron origen, desde los primeros años de su aparición, a una competencia cerrada por el reconocimiento y el prestigio internacional (Hazelkorn, 2009).

Hay evidencia empírica de que los *rankings* globales influyen directamente en la toma de decisiones de rectores, presidentes y vicerrectores en rubros como la planeación estratégica, la asignación de recursos, el cambio organizacional, el enfoque curricular, el reclutamiento de académicos y las estrategias de promoción y visibilidad institucional. Asimismo, los estudiantes (particularmente los de posgrado) los toman en cuenta al momento de elegir la institución donde estudiarán. Sobre todo, incrementan el prestigio y la visibilidad de aquellas universidades que aparecen año con año en el rango de las primeras 200 o 400 posiciones. A nivel del sector, han influenciado las políticas públicas en materia de educación superior de

parte de ministros y altos funcionarios de Estado, entre otros (Hazelkorn, 2011).<sup>1</sup> En la actualidad, los *rankings* globales son una medida de la reputación, el prestigio y el posicionamiento de instituciones en la economía global.

Una de las críticas más fuertes que se hacen a los *rankings* globales es su carácter elitista, excluyente, que se deriva de diseñar, directa o indirectamente, metodologías fundadas a partir de un solo modelo de institución educativa: el de las universidades de investigación de clase mundial (Ordorika & Lloyd, 2013). Estas instituciones se caracterizan por tener un cuerpo académico altamente calificado, con una producción de conocimiento de punta visible internacionalmente, con altos estándares de calidad en su docencia y en la formación de estudiantes, por lo que gozan de importantes fuentes de financiamientos gubernamentales y privados, y con estudiantes y graduados sobresalientes en el ámbito internacional en sus áreas profesionales y disciplinares.

Estas universidades se caracterizan también por su libertad académica y la autonomía de sus estructuras de gobernanza, con visión estratégica y altos niveles de innovación y flexibilidad. También cuentan con una amplia infraestructura física, digital y bibliográfica como soporte a las funciones sustantivas. Como resultado de la conjunción de estos factores, tienen alta reputación internacional, una elevada concentración de talento humano y abundancia de recursos, lo que les permite tener un ambiente de gran creatividad en el aprendizaje y en la investigación de punta (Salmi, 2009).

El primer *ranking* global fue el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU),<sup>2</sup> publicado en 2003. En los siguientes años surgieron otros diez *rankings*, iniciándose a partir de 2011 un proceso de diversificación por regiones, disciplinas

---

<sup>1</sup> La evidencia empírica que se menciona se refiere a la encuesta elaborada entre 2006 y 2009 por Helen Hazelkorn, que se reporta en Hazelkorn (2008; 2011). Véase el apéndice metodológico correspondiente en la última referencia.

<sup>2</sup> Elaborado inicialmente por la Universidad Jiao Tong de Shanghái, y a partir de 2006 producido por la agencia especializada Shanghai Ranking Consultancy.

y por tipos de IES. Simultáneamente, se realizaron cambios en la metodología de algunos de estos *rankings*, en gran medida como resultado de los análisis críticos a los que fueron sometidos desde un inicio (Rauhvargers, 2011; 2013; 2014). Esta tarea no se limitó sólo a modificaciones parciales, sino que dio lugar a nuevos sistemas como *U-Multirank*, en 2014, y *U21 Rankings of National Higher Education Systems*, los cuales han aportado avances significativos e innovadores en la metodología de estos instrumentos (Vught van & Ziegele, 2012; Marginson, 2014).

Existe en la actualidad una diversificación significativa en tres categorías de *rankings*, a saber: *a) rankings* regionales; *b) rankings* por sistemas nacionales de ES; y *c) rankings* enfocados en la evaluación de múltiples dimensiones. Este capítulo se propone examinar estas tres líneas de diversificación con el objeto de analizar críticamente los alcances de los *rankings* globales, y esto a su vez se realiza con el objetivo de aportar elementos al debate que se lleva a cabo sobre las oportunidades y limitaciones de los *rankings* para ALC.

El presente capítulo se estructura en cuatro secciones. En la primera sección, se analiza el estado actual de la diversificación de los *rankings* globales, enfocándose a aquellos que son susceptibles de tener algún impacto en las universidades y los sistemas de educación superior de ALC, incluyendo la caracterización de su metodología debidamente actualizada.

En la segunda sección, se examinan críticamente las metodologías de los tres siguientes *rankings*: el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU); el *Times Higher Education World University Ranking* (THE); y el *QS World University Rankings*, por lo que respecta a sus indicadores y a los pesos relativos que se le asignan a cada uno de estos en sus versiones internacionales, así como en las regionales para el caso de América Latina. Se aplica la matriz Usher-Medow (Usher & Medow, 2009) con el fin de mostrar las diferencias en metodologías entre estos tres instrumentos.

La tercera sección se ocupa de analizar la metodología de los *rankings* regionales, los de sistemas nacionales, y la del único caso de *ranking* multidimensional que ha surgido hasta ahora, todo con el objeto de identificar la medida en que

estas innovaciones podrían superar las críticas actuales que se señalan a lo largo de nuestro análisis. La última sección se dedica a emitir conclusiones sobre los diferentes análisis realizados.

## 2. Diversificación actual de los rankings globales

Como se ha mencionado, el primer *ranking* global fue el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU). Después de su creación en 2003, se publicaron, en 2004, el *Times Higher Education World University Ranking* (THE) y el *Webometrics Ranking of World Universities*, este último desde el Centro de Ciencias Humanas y Sociales de España.

Por su parte, el centro UNESCO-CEPES<sup>3</sup> fundó ese mismo año el *Grupo de Expertos sobre Rankings Internacionales* (IREG), el cual propuso dos años después un conjunto de principios para normar la calidad y las buenas prácticas de los *rankings*, ya fuesen estos de alcance nacional, regional o global, conocidos como «Principios de Berlín para los *Rankings* de las Instituciones de Educación Superior» (UNESCO-CEPES, 2006). Dos años después, este grupo de expertos se transformó en el *IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence*, un organismo internacional que audita *rankings* a partir de los Principios de Berlín,<sup>4</sup> y organiza reuniones anuales entre expertos internacionales.

En 2007, apareció el *Taiwan Higher Education Accreditation and Evaluation Council Ranking* (HEEACT), el cual cambió de nombre en 2012 a *NTU Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities*.<sup>5</sup> En 2008, se publicó el *Leiden Ranking*, difundido por el Centro de Estudios de Ciencia y Tecnología de la

<sup>3</sup> Centro Europeo para la Educación Superior.

<sup>4</sup> Los propósitos, criterios y procedimientos de esta auditoría están delineados en IREG (2011). Los procedimientos también están disponibles en un manual (véase: [www.ireg-observatory.org](http://www.ireg-observatory.org)).

<sup>5</sup> Ver: <http://nturanking.lis.ntu.edu.tw/>. Las siglas NTU son abreviatura de National Taiwan University.

Universidad de Leiden. Cabe mencionar que estos dos últimos *rankings* se ocupan de evaluar específicamente el desempeño en investigación de las universidades.

En 2010, se lanzaron el *QS World University Rankings* y el *World Best Colleges and Universities*, publicado por la revista *US News & World Report*. Además, ese mismo año surgió otro *ranking* global especializado en evaluar la investigación con un enfoque bibliométrico: el *SCImago Institutions Rankings World Report* (SIR) (Scimago Institutions Rankings, 2015). En 2016, este último adoptó nuevos indicadores y la presentación en tabla de posiciones.<sup>6</sup>

Debe señalarse que desde 2011 destacan los *rankings* ARWU, THE y QS por su difusión e influencia entre IES, Gobiernos y sectores productivos, al punto que se les designa como «los tres grandes». También surgieron *rankings* para evaluar aquellas universidades que fueron creadas en los últimos 50 años. Dichos *rankings* han vivido una etapa de ajustes en sus metodologías como respuesta a las numerosas críticas que les fueron hechas.

Podemos resumir que la diversificación de los *rankings* ha seguido seis orientaciones básicas:

1. Modificaciones en las metodologías de THE, QS, NTU, Leiden y SCImago.
2. Publicación de nuevos *rankings* por disciplinas y áreas de conocimiento por ARWU, THE y QS, en los que se aplica la metodología original de cada uno de estos.
3. Aparición de *rankings* por regiones producidos por THE, QS y SCImago. Como en el caso anterior, se trata de adaptaciones de la metodología original a las condiciones específicas de cada región, según las concibe cada uno de ellos.
4. Surgimiento de los *rankings* de sistemas nacionales de ES:
  - *QS Higher Education System Strength Rankings*.
  - *U21 Ranking de Sistemas Nacionales de Educación Superior 2015*.
5. Lanzamiento de *U-Multirank* en 2014.

---

<sup>6</sup> Véase: <http://scimagoir.com/rankings.php>

6. Creación de *rankings* especiales para universidades de clase mundial que se han fundado en los últimos 50 años, o para posicionar a instituciones por su prestigio.

En este proceso de diversificación, se destacan por sus características de innovación metodológica *U2I Ranking of National Higher Education Systems*, elaborado por el Instituto de Economía Aplicada e Investigación Social de Melbourne, y *U-Multirank*. El primero se ocupa de comparar y evaluar a diferentes sistemas nacionales de ES, mientras que el segundo ofrece una metodología por completo distinta a las tablas de posiciones. Este enfoque busca comparar el desempeño de universidades tomando en cuenta varias dimensiones, así como la tipología de las instituciones, tomando como base la clasificación de universidades hecha por el proyecto europeo *U-Map* (Vught van, *et al.*, 2010). QS, por su parte, es el *ranking* que ha desarrollado la mayor diversificación al publicar *rankings* regionales para Asia, América Latina y la región árabe; además, ha lanzado *rankings* para las universidades de economías emergentes incluyendo a los BRICS, Europa del Este y Asia Central. Por lo que respecta a la especialización por disciplinas, QS desarrolla *rankings* en 36 áreas científicas.

El estado en que se encuentra la diversificación de *rankings* globales hacia 2016 se sintetiza en la Tabla 15 para el caso de aquellos instrumentos que han tenido o pueden tener influencia por sus enfoques metodológicos en América Latina y el Caribe.

## 2.1 METODOLOGÍA DE LOS *RANKINGS* GLOBALES HACIA 2016

En la Tabla 16, se sintetizan las características metodológicas que han adquirido los principales *rankings* globales como resultado de su diversificación.

La Tabla 16 muestra que los *rankings* globales difieren significativamente entre sí. Estas diferencias se dan en sus enfoques, en sus indicadores y en la ponderación que se asigna para obtener el resultado final, en el caso de aquellos que presentan sus resultados en tablas de posiciones. Otras divergencias atañen a sus

Tabla 15. Diversificación de rankings globales desde 2012

<p>Diversificación de rankings ya existentes</p>	<p>Nuevos servicios</p>
<p>ARWU Shanghai Rankings Consultancy (SRC)<sup>1</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Además del ranking global, se analiza por áreas y disciplinas científicas.</li> <li>• THE Ranking de BRICS y economías emergentes.</li> <li>• THE Ranking regional de Asia y para América Latina.</li> <li>• THE Rankings por disciplinas: ciencias de la vida, artes y humanidades, salud clínica y preclínica, ciencias sociales, ingeniería y tecnología, ciencias físicas.</li> <li>• THE Ranking global de reputación.</li> <li>• THE Ranking de las cien mejores universidades fundadas en los últimos 50 años.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se desarrolla el <i>Global Research Universities Project</i> (GRUP). Una herramienta para benchmarking.</li> </ul>
<p>THE World Universities Rankings</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• QS Ranking Asia.</li> <li>• QS Ranking América Latina.</li> <li>• QS Ranking región árabe.</li> <li>• QS Ranking BRICS.</li> <li>• QS Ranking Europa emergente y Asia Central.</li> <li>• QS Higher Education System Strength Rankings.</li> <li>• QS Rankings por disciplina en 36 áreas.</li> <li>• QS Rankings por investigadores sobresalientes en cinco áreas.</li> <li>• QS Rankings Stars de universidades de clase mundial.</li> <li>• QS Rankings 50 universidades creadas en los últimos 50 años.</li> <li>• QS Rankings mejores ciudades para estudiantes.</li> </ul>
<p>QS World University Rankings</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificaciones en la metodología.</li> </ul>
<p>Diversificación de rankings de investigación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúa la productividad, el impacto y la excelencia de artículos científicos a través de ocho indicadores.</li> </ul>
<p>NTU Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities (NTU)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posiciona universidades a través de su desempeño en artículos científicos.</li> <li>• Se diversifica en seis áreas científicas y 14 disciplinas específicas.</li> </ul>

<p>Diversificación de <i>rankings</i> de investigación</p>	<p>Nuevos servicios</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El <i>ranking</i> global sin tabla de posiciones introduce indicadores de investigación. Se publican resultados para Iberoamérica y A.L.C.</li> <li>• En 2016 se inicia un nuevo <i>ranking</i> global de universidades con tabla de posiciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce indicadores para medir resultados de investigación, indicadores de desempeño en investigación, resultados en innovación e impacto social.</li> <li>• Indicadores bibliométricos sobre el impacto de la investigación hecha en universidades y la colaboración científica entre estas.</li> </ul>
<p>CWTS Leiden Ranking</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se modifica la metodología en 2016 con nuevos indicadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicadores bibliométricos sobre el impacto de la investigación hecha en universidades y la colaboración científica entre estas.</li> </ul>
<p><i>Rankings</i> de sistemas nacionales de educación superior</p>	<p>QS Higher Education System</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se lanzó en 2016 con una metodología nueva.</li> </ul> <p>Strength Rankings</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicadores de fortaleza del sistema, cobertura, universidad líder y contexto económico.</li> </ul>
<p>U21 Ranking of National Higher Education Systems</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambios en metodología a partir de 2014.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicadores sobre recursos, políticas y ambiente de aprendizaje, conectividad y resultados.</li> </ul>
<p><i>Rankings</i> con varias dimensiones</p>	<p>U-Multirank<sup>2</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aparece anualmente desde 2014.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evalúa IES a partir de múltiples dimensiones, agrupándolas con base en clasificaciones como U-Map.</li> </ul>

<sup>1</sup> Véase: <http://www.shanghai ranking.com/es/>

<sup>2</sup> <http://www.umultirank.org/#/about/methodology?section=undefined>

Fuentes: Rauhvargers (2013; 2014); <http://www.arwu.org/>; [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#/page/0/length/25/sort\\_by/rank\\_label/sort\\_order/asc/cols/rank\\_only](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#/page/0/length/25/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only); <http://www.iu.qs.com/university-rankings/world-university-rankings/>; <http://www.scimagoir.com/>; <http://www.umultirank.org/#/home?trackType=home&signtMode=undefined&section=entrance>; <http://www.leidenranking.com/>; <http://www.universitas21.com/article/projects/details/153/executive-summary-and-full-2016-report>; <http://nturanking.lis.ntu.edu.tw/>



Tabla 16. Características metodológicas de los rankings globales (2015)

Ranking	Instituciones incluídas en cada ranking	Categorías de indicadores
Academic Ranking of World Universities (ARWU). Se publica desde 2009 por Shanghai Ranking Consultancy	<p>Considera sólo universidades de investigación. Selecciona y evalúa 1 200 instituciones y publica los resultados de las mejores 500. Los criterios de preselección son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidades con académicos y egresados que han ganado premios Nobel o reconocimientos extraordinarios en investigación.</li> <li>• Altos niveles de citación.</li> <li>• Altos niveles de publicación en <i>Science</i> y <i>Nature</i>.</li> </ul>	<p>Presenta resultados en tabla de posiciones. Evalúa cuatro dimensiones a través de seis indicadores.</p> <p>Dimensiones: 1) calidad de la formación, 2) calidad de los académicos, 3) desempeño en la investigación, y 4) productividad per cápita de la institución.</p> <p>A partir de 2007, se publica ARWU por áreas: 200 mejores IES en ciencias naturales y matemáticas, ingeniería, tecnología y computación, ciencias de la vida y la agricultura, medicina clínica y farmacología, y ciencias sociales.</p> <p>Desde 2009, ARWU se publica por disciplinas: 200 mejores IES en matemáticas, física, química, ciencias de la computación y economía.</p>
Times Higher Education World University Ranking. Con Thompson Reuters de 2010 a 2014; desde 2015 con Elsevier	<p>Considera a universidades de clase mundial. Incluye 800 instituciones.<sup>1</sup> A partir de 2012, se diversifica con variantes por regiones, por prestigio, por disciplinas. Publica un ranking regional de América Latina.</p>	<p>Presenta resultados en tabla de posiciones. Dimensiones que evalúa: docencia, producción científica, impacto de la investigación, innovación e internacionalización. Incluye 13 indicadores.</p>

<p><i>Ranking</i></p> <p>Qs University Rankings. Se publica desde 2009</p>	<p>Instituciones incluidas en cada <i>ranking</i></p> <p>Considera universidades de clase mundial. Toma en cuenta un universo inicial de 2 000 IES, evalúa a 700 y publica el <i>ranking</i> de las primeras 400, las cuales se analizan por región y áreas disciplinares.</p> <p>A partir de 2011, se diversificó incluyendo variantes por regiones, por disciplina y por investigadores.</p> <p>Ofrece <i>rankings</i> regionales de América Latina jerarquizando a 300 universidades; no se reporta el tamaño de la muestra inicial.</p>	<p>Categorías de indicadores</p> <p>Presenta resultados en tabla de posiciones. Dimensiones que evalúa: índice de reputación institucional entre académicos; índice de reputación institucional entre empleadores; citas por académico; proporción estudiantes/académicos; proporción de académicos internacionales; y proporción de estudiantes internacionales.</p> <p>En el caso de América Latina utiliza cinco indicadores: impacto y productividad de la investigación, compromiso para la enseñanza, empleabilidad, impacto en la web e internacionalización.</p>
<p>World's Best Universities Ranking (Us News &amp; World Report)</p>	<p>Utiliza la metodología de Qs.<sup>2</sup></p> <p>Publica un <i>ranking</i> de las 500 mejores universidades de investigación.</p>	<p>Utiliza la metodología de Qs.<sup>3</sup></p> <p>Utiliza tabla de posiciones. Dimensiones que evalúa: investigación.</p> <p>Indicadores: productividad de la investigación, su impacto y calidad. Publica resultados totales y por cuatro áreas y 16 especialidades científicas.</p>
<p>NTU Ranking: Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities (NTU) (antes HEEACT)</p>		

Ranking	Instituciones incluidas en cada ranking	Categorías de indicadores
Leiden Ranking	<p>Evalúa únicamente los resultados de investigación y colaboración de las universidades con al menos 1 000 publicaciones en revistas internacionales registradas en Web of Science durante 2011-2014. En 2016 incluyó 842 universidades de 53 países.</p>	<p>No combina estos indicadores en una cifra final. No presenta sus resultados en una tabla de posiciones. Dimensiones que evalúa: investigación. Indicadores: cinco de impacto y cuatro de colaboración.</p>
Scimago Institutions Rankings	<p><i>Ranking</i> sin tabla de posiciones: incluye IES y centros de investigación que hayan producido más de 100 documentos científicos al año. No presenta sus resultados en una tabla de posiciones, sino un orden de instituciones a partir del indicador de producción científica. Incluye un <i>ranking</i> regional de Iberoamérica. La última versión es de 2015. En 2016 se publica con tabla de posiciones.</p>	<p>Dimensiones que evalúa: investigación. Indicadores: volumen de la producción científica, su calidad, impacto, grado de especialización disciplinaria y colaboración internacional. No combina estos en una cifra final. Dimensiones que evalúa: investigación. Indicadores: desempeño en la investigación, la innovación e impacto social. Estos se combinan en un indicador compuesto.</p>
Webometrics Ranking of World Universities	<p>Incluye IES con un portal propio en la web.</p>	<p>Volumen, visibilidad y el impacto de las páginas web con énfasis en la producción científica.</p>
QS Higher Education System Strength Rankings	<p>Evalúa 50 sistemas nacionales de educación superior.</p>	<p>Cuatro indicadores: • Proporción entre el número de IES en QS y las posiciones correspondientes.</p>

Ranking	Instituciones incluidas en cada ranking	Categorías de indicadores
U21 Ranking de Sistemas Nacionales de Educación Superior	Compara sistemas nacionales de E.S.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso a universidades de clase mundial.</li> <li>• Posición de la universidad líder en QS.</li> <li>• Relación entre el posicionamiento de las universidades del sistema en QS y el PIB del país.</li> </ul>
U-Multirank	<p>En 2015, incluyó más de 1 200 IES de 83 países de todo el mundo. Compara instituciones completas y de áreas específicas: ingenierías mecánicas y eléctricas, negocios y física.</p>	<p>Puntaje final basado en 25 indicadores divididos en cuatro módulos con ajuste por niveles de desarrollo.</p> <p>Incorpora múltiples dimensiones: docencia, aprendizaje, investigación, transferencia de conocimientos, internacionalización, impacto regional. No combina sus indicadores en una cifra final. Tampoco presenta sus resultados en una tabla de posiciones.</p>

<sup>1</sup> La última edición de THE incluye 800 universidades de 70 países.

<sup>2</sup> Ver: <http://www.usnews.com/education/worlds-best-universities-rankings/top-400-universities-in-the-world>

<sup>3</sup> Ver: <http://www.usnews.com/education/worlds-best-universities-rankings/top-400-universities-in-the-world>

Fuentes: <http://www.arwu.org/>; <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>; <http://www.scimagoir.com/>; <http://www.umultirank.org/#/home?trackType=home&siteMode=undefined&section=entrance>; <http://nturanking.lis.ntu.edu.tw/BackgroundMethodology/Background-enus.aspx>

procesos de normalización y cómputo, y la presentación de resultados. En última instancia, estas diferencias no hacen sino resaltar que su diversificación se debe a que adoptan distintos supuestos sobre lo que constituye la calidad educativa en el desempeño de las universidades.

El resto de esta sección se ocupa de examinar las diferencias en dos aspectos de su metodología: los indicadores que adoptan y el peso que se les concede en el indicador compuesto final. En la sección siguiente se revisarán las objeciones y críticas que se les han hecho desde diferentes ámbitos.

## 2.2 INDICADORES DE LOS *RANKINGS* GLOBALES CON TABLAS DE POSICIONES

La mayoría de los *rankings* globales se presentan en tablas de posiciones. Este formato consiste en un listado de IES ordenado jerárquicamente de acuerdo al puntaje total que cada una obtiene a partir de un conjunto de indicadores, a los cuales se les otorga un peso relativo. En esta forma, la institución que obtiene la mayor cifra ocupa la primera posición, seguida por la universidad con la puntuación menor más cercana, y así sucesivamente. Este orden incluye a todas las IES participantes, de manera que para cualquiera de dos instituciones una ocupa una posición superior o bien una inferior con respecto a la otra (Rauhvargers, 2011, p. 10).

En una tabla de posiciones, el puntaje final se obtiene a partir de la asignación de un peso relativo a cada uno de los indicadores seleccionados. Para obtener la sumatoria correspondiente, se homogenizan los valores resultantes mediante un proceso de estandarización<sup>7</sup> y normalización. En esta forma, el puntaje final<sup>8</sup> pasa a ser un indicador compuesto cuya función es fungir como una representación aproximada de la calidad de una IES (Longden, 2011). Por lo tanto, en una tabla

---

<sup>7</sup> Por ejemplo, otorgando el puntaje de 100 a la universidad con el valor más alto, y calificaciones proporcionalmente menores a las universidades con valores inferiores.

<sup>8</sup> Hay excepciones a este proceso que se analizarán más adelante. Se trata de los *rankings* Leiden, SCImago y U-Multirank.

de posiciones, el lugar que obtiene una IES identificaría la distancia que hay entre su desempeño y el obtenido por la institución que más se aproxima al modelo ideal, por ejemplo, la que ocupa el primer lugar, concebido según los supuestos de este.<sup>9</sup>

Como se verá más adelante, también hay *rankings* cuyos resultados no se obtienen utilizando la metodología de las tablas de posiciones. Este es el caso de una de las versiones de SCImago y el de Leiden, dedicados a medir y evaluar una sola dimensión, la investigación, o de U-Multirank, que incluye una variedad de dimensiones como la docencia, el aprendizaje, el impacto regional, la transferencia de tecnología y la internacionalización, entre otras, sin reducirlas a una cifra única. En este sentido, ARWU es peculiar en vista de que se ocupa únicamente de la investigación, pero utilizando tablas de posiciones.

La selección de indicadores y el peso que se le asigna a cada uno de estos están determinados por una serie de supuestos metodológicos, los cuales se derivan directa o indirectamente de la noción de *calidad* que implícitamente asume cada *ranking* global. En los casos de ARWU, THE y QS, este concepto no busca ser general, es decir, válido para cualquier universidad sin que importen sus características específicas.

Por el contrario, la noción implícita de *calidad* que asume cada uno de ellos está vinculada a una sola idea de universidad: la de investigación de clase mundial. ARWU es el *ranking* que busca evaluar a este tipo de universidades sin manifestar la intención de dirigirse a un público en particular. En contraste, THE está orientado a proporcionar información relevante a los estudiantes y sus familias sobre «universidades de clase mundial intensivas en investigación pero, se aclara, considerando también la enseñanza, la transferencia de conocimientos y la internacionalización».<sup>10</sup> Por su parte, QS también busca auxiliar a los es-

<sup>9</sup> Al respecto, véase: Ordorika & Rodríguez-Gómez (2008).

<sup>10</sup> <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/>

tudiantes para hacer comparaciones entre universidades líderes en el mundo en investigación, enseñanza, empleabilidad de los egresados e internacionalización.<sup>11</sup> Con ello, estos dos últimos *rankings* muestran una orientación con fuertes implicaciones en el mercado de la educación superior mundial.<sup>12</sup>

En vista de que la misión de la gran mayoría de las universidades no corresponde al modelo de universidad de investigación de clase mundial, es pertinente plantear las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida ARWU, THE y QS son instrumentos adecuados para reflejar la calidad de IES con una tipología diferente a la de investigación intensiva?
- ¿Cuál es la finalidad de evaluar universidades que no son de investigación intensiva con los parámetros del modelo de universidad de investigación de clase mundial?
- ¿Qué ventajas hay en evaluar a estas universidades con la metodología destinada para posicionar a las instituciones de investigación de clase mundial?
- ¿Qué enfoque metodológico se requeriría para evaluar el desempeño de universidades que no se apegan al modelo de instituciones de investigación de clase mundial?

Elucidar estas cuestiones debe pertenecer a un área de investigación cuya finalidad sería desarrollar una metodología adecuada para posicionar a las universidades de América Latina y el Caribe, que en términos generales no están diseñadas bajo el modelo mencionado. Haciendo a un lado esta consideración por ahora, se examinan a continuación las características de los indicadores de cada uno de «los tres grandes».

---

<sup>11</sup> <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/qs-world-university-rankings-methodology>

<sup>12</sup> Cabe mencionar que sus portales contienen publicidad abundante de universidades dirigida a estudiantes con intenciones de movilidad internacional o nacional.

## 2.3 INDICADORES DE LOS TRES GRANDES

Como se exhibe en las tablas 17, 18, 19 y 20, ARWU, THE y QS difieren significativamente en sus indicadores y también en los pesos que se les asignan en el cómputo final. Estas diferencias se muestran con detalle en las tablas 21, 22 y 23. De este ejercicio se desprende que cada uno de estos *rankings* adopta implícitamente una idea diferente de *calidad*, no obstante que busca evaluar a universidades de un mismo tipo: las de investigación de clase mundial. En el caso de THE y QS, estas diferencias pueden explicarse al menos parcialmente por su intención de influir en el mercado global de la educación superior.

*A. ARWU.* La Tabla 17 sintetiza la metodología actual de ARWU por lo que toca a sus indicadores y pesos relativos.

En ARWU, los indicadores de producción científica reciben en primera instancia el 40% en el puntaje final. Sin embargo, este peso aumenta al 100%, en vista de que la calidad del aprendizaje y la de los académicos también se mide por indicadores de investigación como la obtención de premios Nobel o reconocimientos internacionales logrados por parte de egresados y académicos, o por la pertenencia al grupo de los investigadores más citados en 21 disciplinas<sup>13</sup> de acuerdo con los criterios de Thompson ISI (Tabla 18).

Por lo que toca a la producción científica misma, esta se mide a través de indicadores bibliométricos,<sup>14</sup> cuyos valores se obtienen en fuentes globalmente transparentes, sin depender de encuestas de opinión o de datos proporcionados por las instituciones mismas.<sup>15</sup> Este *ranking* excluye la evaluación del aprendizaje

---

<sup>13</sup> Esta lista incluye de manera preferente áreas dentro de las ciencias naturales, medicina e ingenierías, con casi exclusión de las ciencias sociales. Véase: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2011.html#2>

<sup>14</sup> Véase: <http://www.arwu.org/>

<sup>15</sup> Un estudio con observaciones relevantes sobre ARWU se encuentra en Ordorika & Rodríguez-Gómez (2008).



Tabla 17. ARWU: indicadores y porcentaje en el puntaje total (2015)

Categoría	Indicador	% en el puntaje total
Calidad de la educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Egresados que han recibido el premio Nobel o distinciones extraordinarias en su área de investigación.</li> </ul>	10
Calidad de los académicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Académicos que han recibido premios Nobel o distinciones notables a nivel global.</li> <li>Alto índice de citas HiCi en 21 disciplinas científicas.</li> </ul>	40
Producción científica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Número de publicaciones en <i>Nature</i> y <i>Science</i>.</li> <li>Citas en <i>Science Citation Index</i> and <i>Social Science Citation Index</i>.</li> </ul>	40
Productividad per cápita	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desempeño de la institución por académico.</li> </ul>	10
<b>Total</b>		<b>100</b>

Fuente: <http://www.arwu.org/>

por las dificultades técnicas que representa obtener información de este rubro que sea internacionalmente comparable (Liu & Cheng, 2005).

En síntesis, la investigación es el único criterio que determina el posicionamiento de una universidad en ARWU, lo que parece congruente con el objetivo de evaluar sólo a las universidades de investigación de clase mundial.

*B. Ranking THE.* La metodología del *THE World University Ranking*<sup>16</sup> también busca evaluar IES que son intensivas en investigación de clase mundial, tomando en cuenta otras dimensiones como la formación de capital humano, la transferencia de conocimientos y la internacionalización (Tabla 18). Para ello, incorpora 13 indicadores de cuya puntuación final más de la tercera parte se obtiene a partir de valores bibliométricos; en contraste, el 34.5% se basa en encuestas de reputación

<sup>16</sup> El *ranking* global THE utilizó la metodología QS desde 2004 hasta 2009. A partir de 2010 incorporó la diseñada por Thompson Reuters.

sobre docencia e investigación entre académicos.<sup>17</sup> En la ponderación final, se da mayor importancia a la investigación ya que se le otorga más del doble del puntaje final (62.5%) del peso que se le asigna a la docencia (30%) (Tabla 18).<sup>18</sup>

THE excluye de su muestra a IES sin programas de pregrado y a las que su producción científica sea menor de 200 artículos al año durante un periodo de cinco años. El procedimiento de estandarización correspondiente se basa en el cálculo de una función de acumulación probabilística. Para cada indicador, con excepción del *ranking* de reputación, se calcula esta función usando la versión de z-score (Baty, 2013).

En resumen, el *ranking* THE favorece mayoritariamente a la investigación y una proporción elevada de sus indicadores corresponden a encuestas de reputación entre pares, introduciendo con ello sesgos y juicios subjetivos (Altbach, 2006; Federkeil, 2009),<sup>19</sup> en vez de datos duros sobre el desempeño real de una institución.

Las variantes de THE por disciplina utilizan los mismos 13 indicadores, pero se calibran para cada disciplina, ajustándose a su cultura de investigación.<sup>20</sup>

---

<sup>17</sup> Se trata de encuestas en las que han participado cerca de 31 000 académicos de 149 países en las últimas dos ediciones. Véase: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-2012/reputation-methodology.html>

<sup>18</sup> La descripción de la metodología del *ranking* THE durante el periodo 2004-2009, elaborada por la organización QS, se encuentran en Rauhvargers (2011) y Lloyd, Ordorika & Rodríguez-Gómez (2011).

<sup>19</sup> Sobre algunas de las deficiencias de las encuestas de reputación entre pares, basta citar el caso de la Universidad de Yale. Su escuela de Leyes fue considerada en un *ranking* nacional de facultades de Derecho entre las diez mejores en los Estados Unidos. Sin embargo, Yale no tiene una escuela de derecho (Marginson & van der Wende, 2007a). Este es un riesgo que también afecta a los *rankings* globales.

<sup>20</sup> Para conocer las variaciones específicas de cada indicador, consúltese: <https://www.timeshighereducation.com/news/ranking-methodology-2016>. Véase también: <https://www.timeshighereducation.com/content/brics-and-emerging-economies-rankings-2016-methodology>.

Tabla 18. THE World University Ranking: indicadores y su peso en el puntaje total (2015)<sup>1</sup>

Categoría	Indicador	% en el puntaje total	
		Subtotal	Totales
Docencia y ambiente de aprendizaje			30.0
	Encuesta de reputación de la enseñanza entre pares externos.	15	
	Proporción de académicos por estudiantes.	4.5	
	Proporción de doctorados otorgados por graduados del ciclo de pregrado.	2.25	
	Proporción de postdoctorados por académicos.	6	
Ingresos institucionales			
	Ingresos.	2.25	
Investigación: volumen, reputación e ingresos			30.0
	Encuesta de reputación entre académicos.	18	
	Artículos por investigador.	6	
	Ingresos derivados de la investigación.	6	
Investigación: impacto medido en citas			30.0
	Impacto de las citas por artículo.	30	
Innovación: ingresos			2.5
	Ingresos por productos de investigación.	2.5	
Internacionalización			7.5
	Proporción de estudiantes internacionales.	2.5	
	Proporción de académicos internacionales.	2.5	
Colaboración internacional		2.5	
Puntaje total			100

<sup>1</sup> En colaboración con Thompson Reuters desde 2010.

Fuente: <https://www.timeshighereducation.com/news/ranking-methodology-2016>

C. *Rankings QS*. El *ranking QS* incluye indicadores de investigación (20%), de aprendizaje (20%) y de internacionalización (10%). En este último rubro sólo se considera la proporción de estudiantes y académicos internacionales en cada institución, sin tomar en cuenta la movilidad saliente de sus propios alumnos, la dimensión internacional del currículo o los proyectos de cooperación internacio-

nal, entre otros posibles indicadores.<sup>21</sup> Igualmente, QS otorga la mitad del puntaje total al prestigio que tiene la institución entre pares académicos (40%) y entre empleadores (10%), medidos a través de encuestas (Tabla 19).

Paradójicamente, QS justifica la *reputación* como un indicador de la calidad institucional para disminuir la influencia de sesgos culturales como la preferencia por el modelo norteamericano de universidad de investigación, o el prejuicio a favor de las ciencias duras. El peso que se le asigna a la reputación se explica también porque este *ranking* está dirigido explícitamente a estudiantes que buscan seleccionar universidades fuera de su país.<sup>22</sup> Sin embargo, difícilmente se puede obtener un punto de vista objetivo sobre una institución apelando a opiniones de académicos externos. Sus puntos de vista expresan creencias basadas en una diversidad de experiencias, pero difícilmente se refieren a información objetiva debidamente fundada. También resulta extraño que se busque evaluar la investigación de las universidades con un indicador bibliométrico al que se le da poco peso, pero que refleja únicamente la productividad que tiene la institución en investigación y no el impacto que tiene esta en disciplinas específicas.

En efecto, se debería distinguir entre el número de publicaciones y su calidad e impacto en un determinado campo de estudio. Por otra parte, en el indicador de aprendizaje, la *proporción de estudiantes por académico* se refiere únicamente a un insumo, a una de las múltiples condiciones que se requieren para el aprendizaje, pero no a la calidad misma de los resultados de aprendizaje.

QS, en síntesis, es un *ranking* que mide principalmente la reputación de las universidades, y no su desempeño real (Marginson, 2014). No obstante que el prestigio es una cualidad que claramente acompaña a las universidades de investigación de clase mundial, es muy difícil identificar y comparar subjetivamente el prestigio que tienen en un momento dado las instituciones que difieren de este

---

<sup>21</sup> Véase: <http://www.topuniversities.com/world-university-rankings/understanding-qs-world-university-rankings-methodology/>

<sup>22</sup> Véase: <http://www.iu.qs.com/university-rankings/>

Tabla 19. Qs World University Rankings: indicadores y porcentaje en el puntaje total

Indicadores	Peso en el puntaje total %	Fuentes
Reputación de la institución entre académicos	40	Encuesta entre pares en Internet.
Reputación de la institución entre empleadores	10	Encuesta entre empleadores en Internet.
Citas por académico	20	Base bibliométrica Scopus.
Proporción de académicos por estudiantes	20	Se incluyen estudiantes de pregrado y graduados.
Proporción de estudiantes internacionales	5	Nota: El cálculo carece de una definición precisa de <i>estudiantes internacionales</i> .
Proporción de académicos internacionales	5	Nota: El cálculo carece de una definición precisa de <i>académicos internacionales</i> .
	100	

Fuente: <http://www.iu.qs.com/university-rankings/rankings-indicators/>

modelo o que no tienen las condiciones financieras para ello. Además, la reputación en investigación evaluada por pares se vincula a disciplinas y departamentos específicos. Cuando se asocia a instituciones como un todo, se pierde precisión y se adentra en el terreno de las percepciones. El prestigio, cuando se refiere a la docencia y la formación de estudiantes, es el resultado de otros factores como la empleabilidad y el éxito de los graduados. La reputación, por lo demás, es resultado del tiempo, por lo que también es difícil «medirla» año con año como pretenden los *rankings*.

Como se verá más adelante, en la sección 3, estas características metodológicas limitan severamente la validez de los resultados del *ranking* regional Qs para América Latina, en el cual se intenta adaptar este enfoque a las circunstancias de la ES de esta región tal como el propio Qs las concibe.

#### 2.4 *RANKINGS* GLOBALES DE INVESTIGACIÓN

A diferencia de ARWU, que evalúa la calidad de la formación que obtienen los

estudiantes, la calidad del profesorado y los productos de investigación a partir de indicadores objetivos que corresponden sólo a esta última dimensión, los *rankings* internacionales THE y QS buscan evaluar, además de la investigación, las dimensiones de formación e internacionalización por medio de diferentes tipos de indicadores distintos a los de investigación.

En contraste con estos tres grandes, los *rankings* National Taiwan University Ranking (NTU), Leiden y SCImago buscan evaluar a estas instituciones sólo en cuanto a su desempeño en investigación, sin considerar el resto de sus dimensiones. En el primer caso, el NTU utiliza la presentación de resultados con una tabla de posiciones, y en los dos restantes se utilizan otros formatos.

*A. National Taiwan University Ranking (NTU).* Se ocupa de evaluar y jerarquizar el desempeño de las universidades en cuanto a investigación, a partir de la evaluación de su producción de artículos científicos, dejando de lado otras dimensiones.

Consta de ocho indicadores distribuidos en tres categorías: *a)* productividad, representando un 20% en el puntaje final; *b)* impacto, con un 30%; y excelencia, con 50% (Rauhvargers, 2013). El puntaje final se calcula de manera convencional, multiplicando el valor de cada uno por el peso que le fue asignado y haciendo la suma de estos resultados parciales. Los indicadores correspondientes a cada categoría miden con gran detalle el impacto y la calidad de la investigación científica de las IES a partir de sus artículos científicos (Tabla 20).

El *ranking* Leiden también se concentra exclusivamente en el desempeño de la investigación y se caracteriza por obtener un puntaje que no es la sumatoria de varias medidas, sino que jerarquiza a las universidades con base en el total obtenido en cada indicador.

*B. Ranking de Leiden.* El *ranking* Leiden incluye únicamente las universidades con más de 1 000 publicaciones indexadas en *Web of Science*. En 2016, se incluyeron 842 instituciones de 53 países en el periodo 2011-2014, sin considerar el resto de sus funciones como la docencia y la extensión. Se trata de un *ranking* que se

Tabla 20. Indicadores del *ranking* NTU (2016)

Categoría	Indicadores	% en el puntaje total
Productividad de la investigación	Número de artículos en los últimos 11 años.	10
	Número de artículos en el año anterior a la publicación.	10
Impacto de la investigación	Número de citas en los últimos 11 años.	10
	Número de citas en los últimos dos años.	10
	Promedio de citas por publicación en los últimos 11 años.	10
Excelencia	H-índice de los últimos dos años.	20
	Número de artículos citados frecuentemente en los últimos 11 años.	15
	Número de artículos publicados en revistas de alto impacto en el último año.	15

Fuente: <http://nturanking.lis.ntu.edu.tw/BackgroundMethodology/Methodology-enus.aspx>

basa solamente en indicadores bibliométricos.<sup>23</sup> La medición de la investigación se hace con los siguientes indicadores (Tablas 21 y 22).

En el *ranking* Leiden, al no integrar los valores de sus indicadores en un puntaje final, se evita el problema de representar el nivel de calidad de las IES con una cifra global que no toma en cuenta sus fortalezas y debilidades internas. En vez de ello, los resultados de cada uno de los siete indicadores anteriores se presentan por separado.

C. *El ranking scImago*.<sup>24</sup> El *ranking* scImago (o Scimago) se propone evaluar sólo resultados de investigación de cualquier universidad o centro de investigación que haya publicado más de 100 trabajos de investigación registrados en Scopus durante un año.

<sup>23</sup> Ver: <http://www.leidenranking.com/information/data>

<sup>24</sup> Se trata de la versión que no se presenta a través de una tabla de posiciones.

Tabla 21. *Ranking* Leiden, indicadores de impacto

Indicador	Definición
TCS y MCS: <sup>1</sup> puntaje medio de citas	Número de citas total y el promedio de citas que reciben las publicaciones de la institución.
TNCS y MNCS: <sup>2</sup> puntaje medio de citas normalizado.	El número de citas total y el promedio de las publicaciones de una universidad, normalizado por las diferencias de áreas disciplinarias, años de publicación y tipo de documento.
P(top 1%) y PP(top 1%)	Número y proporción de las publicaciones de una universidad que, comparadas con otras publicaciones en la misma disciplina en el mismo año, pertenecen al 1% <i>top</i> de las más frecuentemente citadas.
P(top 50%) y PP(top 50%)	Número y proporción de las publicaciones de una universidad que, comparadas con otras publicaciones en la misma disciplina en el mismo año, pertenecen al 50% <i>top</i> de las más frecuentemente citadas.

<sup>1</sup> Abreviatura de *mean citation score*.

<sup>2</sup> Abreviatura de *mean normalized citation score*.

Fuente: <http://www.leidenranking.com/information/indicators>

Tabla 22. *Ranking* Leiden, indicadores de colaboración científica

Indicador	Definición
P(collab) y PP(collab)	Número y proporción de las publicaciones en coautoría con otras organizaciones.
P(int collab) y PP(int collab)	Número y proporción de las publicaciones en coautoría con instituciones de otros países.
P(<100 km) y PP(<100km)	Número y proporción de publicaciones en colaboración con una distancia geográfica menor a 100 km.
P(<5000 km) y PP(<5000km)	Número y proporción de publicaciones en colaboración con una distancia geográfica menor a 5 000 km.

Fuente: <http://www.leidenranking.com/information/indicators>

Su metodología contiene los siguientes siete indicadores:

1. *Producción científica*: número de documentos publicados en revistas especializadas indexadas en Scopus.



2. *Colaboración internacional*: porcentaje de la producción científica realizada en colaboración con instituciones extranjeras.
3. *Impacto normalizado*: valores en porcentaje que muestran la relación que hay entre el promedio de impacto que tiene la institución y el promedio mundial.
4. *Publicaciones de alta calidad*: proporción de publicaciones en las revistas especializadas de mayor prestigio.
5. *Índice de especialización*: proporción de la concentración o dispersión disciplinaria de la producción científica de una institución.
6. *Tasa de excelencia*: porcentaje de la producción científica de una institución que se incluye en el 10% de los documentos más citados en sus áreas respectivas.
7. *Liderazgo científico*: número de artículos producidos por un autor que pertenece a la institución.<sup>25</sup>

Los resultados de Scimago se presentan en una sola tabla. En cada renglón de esta se muestran los puntajes que obtienen las universidades en siete columnas que corresponden a los siete indicadores anteriores. El orden está determinado sólo por el indicador de producción científica. De esta forma se evita la jerarquización de IES a partir de un indicador compuesto, y con ello la formación de una tabla de posiciones. Así, se elimina la necesidad de supuestos metodológicos con sesgos y juicios subjetivos. Debido a estas características, el *ranking* Scimago tiene la capacidad de evaluar un espectro más amplio de universidades por lo que respecta a su situación en investigación. También permite evaluar el desempeño de una institución con mayor grado de especialización.

En vista de que «los tres grandes» se limitan a universidades de investigación y que Scimago sólo considera los resultados de investigación de un espectro más amplio de universidades, queda abierta la cuestión metodológica de poder evaluar a distintos modelos de IES bajo un mismo marco conceptual.

---

<sup>25</sup> Ver: <http://www.scimagoir.com/>

Tabla 23. *Ranking* SCImago de instituciones 2016: indicadores y sus pesos relativos

Rubro	Indicador	Peso relativo
Investigación	1. <i>Producción científica</i> : número de documentos publicados en revistas especializadas indexadas en Scopus.	8%
	2. <i>Colaboración internacional</i> : porcentaje de la producción científica realizada en colaboración con instituciones extranjeras.	2%
	3. <i>Impacto normalizado</i> : valores en porcentaje que muestran la relación que hay entre el promedio de impacto que tiene la institución y el promedio mundial.	13%
	4. <i>Publicaciones de alta calidad</i> : proporción de publicaciones en las revistas especializadas de mayor prestigio.	2%
	5. <i>Tasa de excelencia</i> : porcentaje de la producción científica de una institución que se incluye en el 10% de los documentos más citados en sus áreas respectivas.	2%
	6. <i>Liderazgo científico</i> : número de artículos producidos por un autor que pertenece a la institución.	5%
	7. <i>Excelencia con liderazgo</i> : total de artículos en excelencia en los que la institución hace la contribución principal.	13%
	8. <i>Talento científico</i> : número de autores de una institución en la producción total de esta durante un periodo.	5%
Innovación	1. <i>Innovación en el conocimiento</i> : producción científica citada en patentes.	25%
	2. <i>Impacto tecnológico</i> : porcentaje de la producción científica citada en patentes.	5%
Impacto social	1. <i>Tamaño en la web</i> : número de páginas asociadas con el URL institucional.	5%
	2. <i>Links en el dominio de entrada</i> : número de <i>links</i> entrantes en el dominio de la institución.	15%

Fuente: <http://www.scimagoir.com/methodology.php>

A partir de 2016, el *ranking* Scimago de instituciones modificó su metodología incluyendo más indicadores y adoptó la presentación en tabla de posiciones. El resultado es una clasificación de IES y centros de investigación ordenados jerárquicamente por un indicador compuesto que combina tres conjuntos de indicadores basados en el desempeño en la investigación, la contribución a la innovación y la visibilidad en la web.

En esta primera sección se distinguió entre dos enfoques metodológicos: el unidimensional, que se aboca a evaluar únicamente el desempeño de las universidades por lo que toca a investigación, su producción e impacto, como lo hacen ARWU, NTU, Leiden y Scimago, y el enfoque que siguen THE y QS. En este, se busca evaluar cada institución en su totalidad considerando varias de sus funciones como la misma investigación, la formación de los estudiantes y su aprendizaje, así como la internacionalización.

En resumen, los dos *rankings* anteriores intentan evaluar a las IES utilizando el marco conceptual de las tablas de posiciones, es decir, con un número reducido de indicadores a los que se les fija una ponderación dada en el indicador compuesto, y que determinan la posición de cada universidad. En la tercera sección de este capítulo, se examinan críticamente estos procedimientos, incluyendo varios de los señalamientos que se les han hecho por parte de expertos en ES.

### 3. *Críticas a la metodología de los rankings ARWU, THE y QS*

Durante más de una década, se ha criticado el enfoque metodológico de los *rankings* globales que usan tablas de posiciones, incluidos ARWU, THE y QS, en autores como Salmi & Saroyan (2007), Marginson & van der Wende (2007a; 2007b), CHERPA-Network (2010), Lloyd, Ordorika & Rodríguez-Gómez (2011), Hazelekorn (2011a; 2012) y Ordorika & Lloyd (2013), entre otros.

Se destacan en particular las siguientes objeciones generales:

- a) La falta de justificación teórica para seleccionar cada indicador (Dill & Soo, 2005; Usher & Savino, 2006; Kehm & Stensaker, 2009; Marginson & van der Wende, 2007a; Vught van & Westerheijden, 2010). Esta laguna hace que

- los tres *rankings* mencionados contengan inevitablemente un elemento de arbitrariedad.
- b) La ausencia de fundamentación explícita para determinar los pesos relativos que se asignan a los indicadores<sup>26</sup> (Usher & Medow, 2009; Longden, 2011; Vught van & Ziegele, 2012). Esta falla conceptual se añade a la crítica de arbitrariedad.

Estas dos lagunas muestran que los mencionados *rankings* parten de asumir un concepto explícito de lo que constituye la *calidad* en el desempeño de las universidades de investigación. Al proceder de esta manera, los *rankings* quedan sin un sustento objetivo. Sin ello, tampoco se puede determinar si el conjunto de indicadores es suficientemente completo en cada caso. Una consecuencia de estas decisiones metodológicas es que de hecho los *rankings* difieren ampliamente en indicadores, sin tener claridad sobre lo que mide cada uno de ellos.

### 3.1 FALTA DE AFINIDAD EN LOS INDICADORES

La demostración de que no hay un grado de afinidad en los indicadores que seleccionan los *rankings* se debe a Usher & Medow (2009), quienes actualizaron los análisis de Usher & Savino (2006) y de Finnie & Usher (2005). Para ello, Usher & Medow (2009) consideraron los indicadores de 26 *rankings*,<sup>27</sup> agrupándolos en ocho categorías.<sup>28</sup> Para compararlos, diseñaron una matriz que muestra gráficamente la falta de coincidencia en indicadores y en los pesos asignados a estos: «Entre los insumos y los resultados, casi no hay consenso sobre qué categorías son

<sup>26</sup> Para un ejemplo de estas consideraciones en el caso de QS, véanse: Pratt (2010) y Baty (2011).

<sup>27</sup> Estos *rankings* incluyen 22 nacionales, dos globales (ARWU y THE en la versión QS de 2004), y dos regionales.

<sup>28</sup> Estas ocho categorías actualizan el modelo de calidad de la ES elaborado por Finnie y Usher (2005).

importantes. No sólo es que ningún indicador es común a todos los *rankings*, sino que ni siquiera existe una categoría que lo sea» (Usher & Medow, 2009, p. 12).

El análisis de Usher y Medow no sólo subraya la falta de afinidad en indicadores, sino que también es útil para identificar las limitaciones que tienen para medir las diferentes dimensiones y funciones de las universidades. Para el caso de los *rankings* globales, Hazelkorn (2011) ha llevado a cabo un análisis de este tipo para mostrar las ventajas y desventajas de algunos de ellos. En el resto del apartado, se presentan los resultados de aplicar esta matriz a ARWU, THE y QS con el fin de mostrar las diferencias que hay en metodología por lo que toca a sus indicadores e importancias que se les otorgan en la sumatoria final.

*A. Análisis de ARWU, THE y QS con la matriz Usher-Medow.* La Tabla 24 sintetiza el examen de ARWU, THE y QS por lo que toca a sus categorías de indicadores usando la matriz Usher & Medow (2009).

Se puede observar que todos los indicadores de ARWU están vinculados a la investigación, puesto que los *productos de aprendizaje* se miden en términos de los premios Nobel u otros reconocimientos extraordinarios obtenidos por parte de los egresados. Por lo que toca a THE, este incluye la investigación con un peso de las dos terceras partes del puntaje final (Tabla 25). Sólo QS le asigna una quinta parte, lo que resulta extraño tratándose de un *ranking* sobre universidades de investigación. Sin embargo, se le puede atribuir otro 40%, para un total de 60%, a través de la encuesta de reputación entre académicos (Tabla 26).

Por lo que respecta al peso de los indicadores de formación de capital humano, estos últimos quedan reducidos al 10%, 30% y 20% respectivamente (Tabla 26).

Por lo tanto, en el caso de los *tres grandes*, el resultado es distinto al obtenido por Usher y Medow, ya que hay al menos una categoría, la investigación, que no sólo es común a estos, sino que también influye significativamente en la evaluación total. Al mismo tiempo, hay coincidencias parciales en las categorías que miden la investigación (Tabla 25). No obstante, se confirma que estos tres *rankings* globales no comparten una misma definición de calidad (Marginson, 2006; Salmi

Tabla 24. Indicadores de ARWU, THE y QS en la matriz de Usher y Medow

Categorías de indicadores (Usher & Medow, 2009)			
	ARWU	THE	QS
Competencias iniciales de los estudiantes/internacionalización	---	3 <sup>1</sup>	5 <sup>2</sup>
Insumos de aprendizaje: académicos	---	8.75 <sup>3</sup>	25 <sup>4</sup>
Insumos de aprendizaje: infraestructura	---	---	---
Ambiente de aprendizaje	---	17.25 <sup>5</sup>	---
Resultados de aprendizaje	10 <sup>6</sup>	6 <sup>7</sup>	---
Impacto final (empleos)	---	---	---
Investigación	90	65	20
Reputación institucional entre pares	---	---	40
Reputación institucional entre empleadores	---	---	10
Puntaje total	100	100	100

<sup>1</sup> Incluye la proporción de estudiantes internacionales.

<sup>2</sup> Incluye la proporción de estudiantes internacionales.

<sup>3</sup> Incluye la proporción de estudiantes por académico, los ingresos por académico y la proporción de académicos internacionales.

<sup>4</sup> Incluye la proporción de estudiantes por académico y la proporción de académicos internacionales.

<sup>5</sup> Incluye la encuesta de reputación entre pares y la proporción de doctorados otorgados con relación a los graduados del pregrado.

<sup>6</sup> Incluye el número de egresados que han obtenido premios Nobel o distinciones equivalentes.

<sup>7</sup> Incluye doctorados otorgados.

Fuente: elaboración propia basada en Usher & Medow (2009).

& Saroyan, 2007; Marginson & van der Wende, 2007a, p. 308; Wende van der, 2008; Hazelkorn, 2012). Si a esto se agrega que evalúan a partir de un solo modelo institucional, es razonable suponer que en alguna medida hay distorsiones en sus resultados (The World Bank, 2009).

Sin embargo, debe observarse que los *rankings* globales coinciden en tener un número reducido de indicadores oscilando entre seis y trece, en contraste con los *rankings* nacionales que tienen un promedio de 21.7 indicadores (Usher & Savino, 2006). Esto, por supuesto, no se debe a un descuido, sino más bien a que deliberadamente buscan simplificar la complejidad de las funciones, actividades y los

Tabla 25. *Rankings* globales: indicadores de investigación

Indicadores de investigación	ARWU	THE	QS <sup>1</sup>
	%	%	%
Producción: número de publicaciones	20	4.5	--
Impacto: número de citas	20	32.5	20
Calidad de los investigadores	40	19.5 <sup>2</sup>	40 <sup>3</sup>
Ingresos derivados de la investigación	--	6.00	--
Peso de los indicadores de investigación en el puntaje total	80	62.5	60

<sup>1</sup> QS asigna el 50% del puntaje total a la reputación institucional, sin desagregar la docencia y la investigación.

<sup>2</sup> Se mide a través de encuestas entre investigadores reconocidos.

<sup>3</sup> Medida a través de encuestas entre académicos y no por criterios objetivos.

Fuentes: <http://www.arwu.org/>; <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-2012/analysis-rankings-methodology.html>; <http://www.iu.qs.com/university-rankings/world-university-rankings/>

Tabla 26. *Rankings* globales: indicadores de aprendizaje

Indicadores de aprendizaje	ARWU	THE	QS
Reputación de los académicos como docentes	--	15	--
Número de doctorados otorgados por académico	--	6	
Proporción de estudiantes de pregrado por académico	--	4.5	20
La proporción de doctorados otorgados en relación al número de graduados del primer ciclo	--	2.25	--
Ingresos de la institución por académico		2.25	
Egresados que han obtenido premios Nobel, así como reconocimientos extraordinarios en su área de especialización	10	--	--
Peso de los indicadores de docencia y aprendizaje en el puntaje total	10	30	20

Fuentes: <http://www.arwu.org/>; <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/> 2011-2012/analysis-rankings-methodology.html; <http://www.iu.qs.com/university-rankings/world-university-rankings/>

resultados de las universidades en unos cuantos indicadores, a pesar que el criterio para asignarlos no es transparente ni está debidamente fundamentado. El precio de esta simplificación es el riesgo de adoptar una metodología con una idea incom-

pleta de lo que constituye la calidad de las IES. Esto hace que el grado de validez y alcance de los *rankings* globales dependa en gran medida de la pertinencia de los pocos indicadores con los que trabajan. En los siguientes párrafos se examinan las críticas que se hacen a la relevancia de los indicadores seleccionados.

En el caso de los *tres grandes*, pero especialmente para THE y QS, se puede agregar una crítica más. Mientras que los criterios de preselección de ARWU (Tabla 17) y sus indicadores hacen evidente que se enfoca a posicionar sólo a la élite de universidades de investigación con un alto estándar de excelencia mundial,<sup>29</sup> en THE y QS este elemento es menos claro. Al posicionar a 800 y 700 universidades, respectivamente, necesariamente incluyen a universidades con tipologías mixtas o diferentes.

La desproporción que existe entre el peso de los indicadores de investigación y los de aprendizaje confirma que sus enfoques metodológicos se proponen evaluar preferentemente a universidades de investigación (Liu & Cheng, 2005; Baty, 2011). Esto no constituye un problema para ARWU, ya que su objetivo se centra sólo en estas. En cambio, el contraste entre el peso asignado por THE y QS a la investigación (62.5% y 60%, respectivamente) y al aprendizaje (30% y 20%, respectivamente) sí afecta su capacidad para evaluar adecuadamente a universidades, con una tipología distinta, cuya misión y logros incluyen dimensiones como la docencia, los resultados del aprendizaje, la internacionalización, el impacto regional y la extensión, entre otras.

Como se dijo más arriba, una debilidad de THE, pero especialmente de QS, que se debe subrayar en el balance final es el peso significativo que tiene la reputación medida por encuestas. Este factor es una suerte de capital social de las IES, que consiste en una imagen institucional que es percibida por académicos,

---

<sup>29</sup> Un reflejo de ello es el hecho que en 2015 no apareció una sola universidad de América Latina y el Caribe entre las primeras 100; y que en el rango siguiente, entre 101-150, sólo está una universidad de Brasil. México tiene una sola en el rango entre 201-300, y en el resto de las posiciones, Brasil suma otras cinco y Chile dos.



estudiantes o empleadores, entre otros grupos, como resultado de una construcción social. Por esta razón, las encuestas no pueden medir el desempeño de estas instituciones en un periodo determinado, sino que son más bien un tipo de evaluación de carácter subjetivo en la que se indagan las creencias de los encuestados (Federkeil, 2009; Marginson, 2014). En esta forma, los indicadores de reputación tienden a reforzar el prestigio de las universidades, a reciclarlo, más que a medir sus resultados en forma objetiva (Altbach, 2006).<sup>30</sup>

A partir de esta falta de coincidencias, se refuerza la conclusión de que los *rankings* con tablas de posiciones se diseñan a partir de diferentes conceptos (incompletos) de *calidad*. Esto introduce un elemento de relatividad en las tablas de posiciones: no obstante que hay un elevado grado de coincidencias en las primeras 50 posiciones, esta tendencia se empieza a perder después de los 100 primeros lugares, reforzando con ello la cuestión de que la metodología de estos *rankings* se limita a identificar y posicionar a las universidades de investigación de clase mundial. La situación es menos clara a partir de las posiciones que van más allá del lugar 150. Con ello, los *rankings* globales van perdiendo certeza y validez en los casos de universidades que sólo se acercan parcialmente al modelo de universidad de investigación de clase mundial, como sucede con la mayoría de IES de América Latina y el Caribe y de otras regiones.

En síntesis, los *rankings* difieren ampliamente en indicadores y en la importancia que le otorgan a que cada uno de ellos. Esto se debe a que adoptan implícitamente distintas nociones de lo que constituye la calidad de las universidades de clase mundial. La implicación de esto es que se necesitan desarrollar metacriterios que evalúen con una metodología científica a estos instrumentos (Marginson, 2014) para así seleccionar aquellos *rankings* que sean objetivamente más adecuados para la evaluación de universidades de diferentes modelos.

---

<sup>30</sup> Al respecto, véase también: Marginson (2014).

## 3.2 LIMITACIONES EN LA SELECCIÓN DE INDICADORES

En los siguientes tres apartados se comentan dos categorías de indicadores que pertenecen a dimensiones distintas a la investigación, es decir, a las de aprendizaje e internacionalización.

*A. Aprendizaje: indicadores de competencias iniciales de los estudiantes.* Siguiendo el análisis desarrollado en Gómez Buendía (1998) y The World Bank (2002), el único indicador que se asigna en THE y QS para medir las *competencias iniciales de los estudiantes* es la proporción de estudiantes internacionales (Tabla 24). Se trata de un indicador cuantitativo de internacionalización que por sí mismo mide únicamente el volumen de la movilidad internacional estudiantil y sólo indirectamente la aportación de esta a las competencias de los estudiantes.

Por otra parte, ninguno de los tres *rankings* globales usa los resultados de pruebas estandarizadas de ingreso o de exámenes nacionales como medida para representar la calidad. A este respecto, cabe subrayar que, si bien estos puntajes se correlacionan con logros académicos posteriores, no dicen mucho sobre la calidad de la experiencia educativa misma, puesto que pueden estar reproduciendo, al menos en parte, ventajas de tipo económico y social.

*B. Indicadores de insumos.* Los *rankings* THE y QS incluyen entre los indicadores de insumos la *proporción de estudiantes por académico*, los *ingresos institucionales* y la *proporción de académicos internacionales*. Sobre el primero de estos, Hazelkorn (2011) subraya que no existe una correlación lineal entre la calidad de los académicos y la de la enseñanza que imparten. Por lo que toca a los otros dos indicadores, se tiene que los ingresos obtenidos por académico no reflejan, ni siquiera indirectamente, los insumos para el aprendizaje, no obstante que THE explícitamente lo incluye entre sus indicadores de aprendizaje (Pratt, 2010; Baty, 2011). La situación es diferente con la proporción de académicos internacionales, ya que es una medida de la internacionalización como insumo para el aprendizaje.

*C. Indicadores de ambiente de aprendizaje.* En la categoría de *ambiente de aprendizaje*, el ranking THE incluye la encuesta de reputación entre pares y la proporción de doctorados otorgados con relación a los graduados del pregrado (Tabla 18).

El primero de estos instrumentos no es en realidad un indicador, sino un método para recabar información cualitativa que es vulnerable a los sesgos y prejuicios de quienes responden. No obstante que se trata de una forma de evaluación de pares, también está sujeta a la idealización y a la influencia que ejerce la reputación, ante la imposibilidad de conocer al detalle los diferentes aspectos de un grupo relativamente numeroso de IES. Como una alternativa a este indicador, se podría apelar a medir la satisfacción de los estudiantes por medio de encuestas, aunque esta información es útil para diseñar un programa de mejoras en la enseñanza pero no es adecuada para llevar a cabo comparaciones internacionales.

Por lo que toca a la proporción de doctorados que se otorgan con relación al número de graduados de pregrado, se aduce que «[en] una institución con una alta densidad de estudiantes inmersos en la investigación [estos] están más compenetrados con el conocimiento y que su presencia en la comunidad es un síntoma de un ambiente en el cual la investigación influye en la enseñanza» (Baty, 2011). No obstante, lo que parece medir este indicador es el impacto que tienen en los alumnos de pregrado los estudiantes de doctorado en su función de asistentes de profesores. En la medida en que esta función se limita, en la mayoría de los casos, a corregir tareas de estudiantes de pregrado y a la conducción de sesiones de ejercicios, se trataría de un indicador que sólo puede evaluar indirectamente el ambiente de aprendizaje de una institución.

*D. Indicadores de resultados de aprendizaje.* Los rankings ARWU y THE incluyen la categoría de *productos de aprendizaje*, a través de los indicadores *investigadores con premios Nobel, o distinciones equivalentes*, en el primer caso, y *doctorados otorgados* en el segundo (Tabla 26). En este punto se debe aclarar que esta categoría no incluye los *resultados de aprendizaje*, en vista de que al usar un indicador como el número de doctorados otorgados se limita a medir la eficiencia con la que se lleva

a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado la calidad misma de la formación que obtienen los estudiantes. En el caso de ARWU, el indicador correspondiente (egresados que han obtenido premios Nobel o distinciones afines) refleja el alto nivel de aprendizaje que es característico de algunas universidades de investigación, pero claramente no es adecuado para el resto de las universidades.

Después de examinar los indicadores de aprendizaje en los tres *rankings* considerados, se observa que ninguno incluye una medición del *valor agregado* que obtienen los estudiantes durante su proceso de formación (Dill & Soo, 2005), por lo cual se puede afirmar que la relación de los indicadores de aprendizaje con la calidad de esta función es, en el mejor de los casos, indirecta.

*E. Indicadores de internacionalización.* Por lo que toca a la internacionalización, THE y QS incluyen indicadores para medir la presencia de estudiantes y académicos internacionales, otorgándoles un peso de 5% en el primer caso y 10% en el otro. Con ello, se dejan de considerar la mayor parte de los programas de internacionalización, como la movilidad de los estudiantes y la de los académicos locales, la internacionalización del currículo y de la investigación, desconociendo el concepto actual de *internacionalización comprehensiva*. Esta limitación en indicadores de internacionalización sorprende en vista de la importancia que tiene esta estrategia en la agenda mundial de educación superior y la relevancia que se le otorga entre las universidades de clase mundial (Salmi, 2009).

A partir de las objeciones anteriores hechas a los indicadores de aprendizaje e internacionalización de los *rankings* globales, se puede concluir que la evaluación que llevan a cabo los *rankings* globales reviste importantes limitaciones.

*F. Evaluación de cada IES a través de un solo valor numérico.* A las críticas anteriores se agrega una dificultad metodológica adicional: los *rankings* globales asignan las posiciones en las tablas correspondientes a partir de un solo valor numérico (Dill & Soo, 2005; CHERPA-Network, 2010; Rauhvargers, 2013; Longden, 2011; Marginson, 2012; Vught van & Ziegele, 2011; Wende van der & Westerheijden,

2009). ¿En qué medida es posible representar todo o parte del desempeño de una IES con un solo número final?

Los tres *rankings* globales le asignan a cada institución una posición definida como si fuera un todo homogéneo, sin tomar en cuenta su diversificación interna, tanto horizontal como vertical. Con ello, buscan sintetizar las actividades y los resultados a partir de un conjunto de indicadores cuantitativos, dejando de tomar en cuenta sus fortalezas y debilidades, las cuales tienen un impacto directo en la calidad de una institución (Wende van der, 2008, p. 56; CHERPA-Network, 2010, pp. 18-19). Es común que las facultades o departamentos de una universidad tengan diferente prestigio; así mismo es frecuente que tengan unidades académicas con distintos niveles de calidad. Basta considerar, por ejemplo, el caso de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)<sup>31</sup> o de la Universidad de Guadalajara (UDG) para percatarse de la dificultad de evaluarlas holísticamente, dada la variedad de ciclos educativos, facultades, escuelas, institutos de investigación, y etapas de crecimiento y maduración de cada dependencia académica.<sup>32</sup> En este caso, la diversidad interna de la UNAM o de la UDG dificulta la comparación holística de las IES dentro de un mismo sistema de ES. Lo anterior constituye un obstáculo mayor para compararlas con IES de otros países y regiones del mundo.

Las tres críticas anteriores se aplican a todos los *rankings*, incluidos los *tres grandes*, que se formulan con tablas de posiciones, ya sean globales o nacionales. Además, el escaso número de indicadores y la falta de fundamentación para asignarles un peso relativo tienden a crear la impresión de que existe, en última instancia, un elemento de arbitrariedad en la metodología de estos *rankings* (Ordorika & Lloyd, 2014).

---

<sup>31</sup> La UNAM está clasificada como una macrouniversidad, al tener más de 100 000 estudiantes sólo en el primer ciclo de licenciatura (véase: <http://www.estadistica.unam.mx/>).

<sup>32</sup> A este respecto, véanse el estudio de Malo (2007) y UNAM-DGEI (2011).

Resumiendo las consideraciones hechas hasta ahora, se puede afirmar que las deficiencias señaladas son suficientes para destacar la ausencia de una fundamentación adecuada en aspectos claves de la metodología.

Falta adentrarse en la crítica que se mencionó al principio del capítulo, a saber, que la metodología de los *rankings* globales se orienta a evaluar, en principio, a cualquier IES a partir de un solo modelo de institución educativa, el de las universidades de investigación de clase mundial, o de las variantes de este tipo.

En síntesis, los tres grandes *rankings* globales no parecen adecuados para identificar el posicionamiento global o regional de IES con una tipología distinta al modelo de universidad mencionado. Dada la diversidad de tipos y modelos de universidad en las diferentes regiones y países, estos instrumentos están limitados a evaluar, en principio, únicamente a un reducido número de instituciones de investigación.

Por lo que respecta al resto de instituciones, al no tener los medios adecuados es de esperarse que los *rankings* introduzcan distorsiones significativas al posicionar universidades. Más aún, estos *rankings* tampoco son indicativos de qué tan alejada estaría del paradigma anterior una universidad que tiene un cierto nivel de investigación y que ejerce como parte de su misión otras funciones como la docencia y la extensión. Además, la falta de un concepto de *calidad* que incluya las diferentes funciones sustantivas de las universidades, y otros rasgos de su tipología, parecen limitarlos drásticamente.

Con relación a la última observación, debe destacarse que ARWU se distingue de THE y QS porque se ocupa de evaluar sustancialmente una sola dimensión. En este sentido, es más cercano a *rankings* como NTU, Leiden y Scimago. En este sentido, las preguntas que se pueden abordar, entre otras, son:

- a) ¿Qué capacidad tiene esta metodología para evaluar adecuadamente a universidades con un modelo distinto al de investigación de clase mundial? En particular, ¿en qué medida este enfoque es el adecuado para posicionar a universidades en donde, además de la investigación, la enseñanza de pregrado es una función sustantiva importante?

- b) ¿En qué medida estos *rankings* pueden evaluar apropiadamente dimensiones como el aprendizaje, la internacionalización, la extensión y el impacto regional, ya sea que se trate de una universidad de investigación o de una institución con un modelo distinto?
- c) ¿En qué medida la metodología de estos *rankings* es adecuada y equitativa para evaluar a las universidades que no siendo de investigación están en una ruta de mejora continua, de acuerdo a sus misiones?
- d) ¿Qué características metodológicas debe tener un *ranking* que tome en cuenta la tipología o el modelo de las universidades que se busca evaluar?

Una solución posible, al menos parcial, para algunas de estas cuestiones parecería estar en el diseño de *rankings* por regiones con una metodología que no esté sujeta a las objeciones anteriores.

#### *4. Los rankings regionales y de sistemas nacionales de Es: contribuciones metodológicas*

Un enfoque que busca superar las limitaciones de los *rankings* globales es desarrollar *rankings* por regiones que evalúan únicamente a las universidades de los países que pertenecen a estas. En el caso de los *rankings* regionales publicados por THE y QS, se trata de modificaciones de sus metodologías para el ámbito global, buscando adaptarlas a las condiciones específicas de cada región. Para ello, se pueden usar nuevos indicadores y modificar los pesos en el cómputo final (Tablas 27 y 28).

En el caso de América Latina y el Caribe, THE y QS publican dos *rankings* regionales: *Latin American University Rankings* (desarrollado por THE) y *QS para Latinoamérica*.

##### 4.1 TIMES HIGHER EDUCATION LATIN AMERICA UNIVERSITY RANKING

El *ranking* regional THE para América Latina 2016 adapta la metodología de su *ranking* global con modificaciones en el peso de algunos de los 13 indicadores originales (Tabla 27).

Tabla 27. THE <i>ranking</i> para América Latina			
Categoría	Indicador	% en el puntaje total	
		Global	AL
Docencia y ambiente de aprendizaje	Subtotal	30.0	36.0
	Encuesta de reputación de la enseñanza entre pares externos.	15	15
	Proporción de académicos por estudiantes de pregrado.	4.5	5
	Proporción de académicos con doctorados por estudiantes de pregrado.	2.25	5
	Proporción de doctorados otorgados por académicos.	6	5
	Ingresos institucionales.	2.25	6
Investigación: volumen, reputación e ingresos	Subtotal	30.0	34.0
	Encuesta de reputación entre académicos.	18	18
	Ingresos derivados de la investigación.	6	6
	Número de artículos publicados.	6	10
Investigación: impacto medido en citas	Subtotal	30	20
	Impacto de las citas por artículo.	30	20
Transferencia de conocimientos: ingresos	Subtotal	2.5	2.5
	Ingresos por productos de investigación.	2.5	2.5
Internacionalización	Subtotal	7.5	7.5
	Proporción de estudiantes internacionales por estudiantes nacionales.	2.5	2.5
	Proporción de académicos internacionales por académicos nacionales.	2.5	2.5
	Colaboración internacional en publicaciones.	2.5	2.5
Puntaje total	100	100	100

Fuente: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/latin-america-university-rankings#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank\\_label/sort\\_order/asc/cols/rank\\_only](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/latin-america-university-rankings#!/page/0/length/25/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only)



En esta versión regional de THE, la investigación representa el 54% del puntaje total, la docencia el 36%, la internacionalización el 7.5% y la transferencia de tecnología el 2.5%. Sin embargo, la reputación como procedimiento para medir la investigación y la docencia pesa el 33% en el resultado final y los ingresos que obtiene la institución corresponden al 14.5%, sin que se aclare si estos son públicos o privados.

Esta observación es importante en vista de que los montos de presupuesto público obedecen a políticas públicas de acceso e investigación que varían ampliamente por país. En el caso de ingresos privados estos obedecen a colegiaturas, en cuyo caso las instituciones privadas de élite resultarían ampliamente favorecidas. El punto es que se trata de un indicador poco transparente y desigual.

En suma, la única diferencia entre la versión THE global y la regional para ALC consiste en una modificación en la ponderación de los indicadores, los cuales

Tabla 28. QS indicadores por regiones

Indicadores	QS Asia %	QS América Latina %	QS BRICS %
Reputación institucional entre académicos	30	30	30
Reputación institucional entre empleadores	20	20	20
Proporción académicos/estudiantes	15	10	20
Proporción de académicos con doctorado	5	10	10
Citas por artículo	10	10	5
Artículos por académico	10	5	10
Académicos internacionales	2.5	--	2.5
Estudiantes internacionales	2.5	--	2.5
Estudiantes entrantes de intercambio	2.5	--	--
Estudiantes salientes de intercambio	2.5	--	--
Redes internacionales de investigación		10	
Impacto en la web	---	5	--
Totales	100%	100%	100%

Fuente: <http://www.iu.qs.com/university-rankings/rankings-indicators/>

sólo superficialmente parecen incorporar algunas características de la ES de la región.

En conclusión, los indicadores y el peso que se les da en la versión del *ranking* THE para Latinoamérica revela que este presupone el mismo modelo de universidad de investigación que el correspondiente al *ranking* global con su énfasis en prestigio y las evaluaciones subjetivas correspondientes. La diferencia básica está en que la muestra se integra únicamente con instituciones de la región. Por lo tanto, no contiene ninguna innovación metodológica relevante.

#### 4.2 QS *RANKING* LATINOAMÉRICA

QS produce *rankings* para dos regiones: Asia y ALC, además de los BRICS.

En el caso de ALC, el *ranking* QS actualizó esta metodología en 2016.<sup>33</sup> En esta, el peso relativo de los indicadores continúa la orientación metodológica del QS University Rankings Global descrita más arriba, asignando la mitad del posicionamiento de una institución a su reputación entre académicos externos y empleadores. Los indicadores de investigación tienen el 25%, aclarando que uno de estos, *redes internacionales de investigación*, pertenece, en realidad, al rubro de internacionalización. Si la medida del desempeño en investigación se reduce al 15%, esta parece más bien deficiente. La docencia, una función cuya evaluación es de gran importancia en nuestra región, tiene el 20% con dos indicadores: *la proporción de académicos por estudiantes* (10%) y *la proporción de académicos con doctorado* (10%).

Se trata de indicadores de insumos que no miden los resultados del aprendizaje. Sin embargo, considerando que las políticas de ES de la mayoría de los países de esta región se enfocan a mejorar la calidad de su cobertura y profesionalizar a sus cuerpos docentes, estos indicadores son en cierta medida pertinentes. Sin embargo, estos dos últimos rubros (proporción de académicos por estudiantes y proporción de académicos con doctorado) van más allá de las instituciones in-

---

<sup>33</sup> Véanse: [http://content.qs.com/wur/qs\\_World\\_University\\_Rankings\\_Latin\\_America\\_supplement2012.pdf](http://content.qs.com/wur/qs_World_University_Rankings_Latin_America_supplement2012.pdf) y <http://www.iu.qs.com/university-rankings/latin-america/>

dividuales y deberían considerarse en el contexto de los sistemas de ES de ALC. Finalmente, el indicador de *impacto en la web*, con 5%, tiene la finalidad de medir la presencia internacional de las universidades de la región en la red. Como una medida del grado de internacionalización de las instituciones, parece muy incompleta.

En conclusión, en QS University Rankings Latinoamérica el posicionamiento de las universidades está determinado en gran medida (50%) por su reputación reflejada en encuestas de opinión, los insumos pesan el 20% y los resultados en investigación un 15%; el resto, un 5%, corresponde a medios de difusión en línea.

Como en el caso de THE, el posicionamiento que hace QS University Rankings Latinoamérica de las universidades de la región considera sólo parcialmente su desempeño real. A esta limitación se suman las críticas que se señalaron más arriba para el *ranking* QS global. Por lo tanto, las versiones regionales de THE y QS no parecen metodológicamente adecuadas, al igual que sus tablas de posiciones globales, para evaluar el desempeño de las universidades de ALC. Más aún, parecen introducir un número mayor de distorsiones como se hará evidente al analizar más adelante los resultados que se obtienen para la región.

#### 4.3 *RANKINGS* DE SISTEMAS NACIONALES DE ES

Los *rankings* globales no pueden evaluar el desempeño de los sistemas nacionales de ES en vista de que incluyen únicamente al 2.9% de las 17 000 IES que hay en el mundo (Rauhvargers, 2011). Por lo demás, estas instituciones no se desempeñan en un espacio socialmente vacío, ya que mantienen vínculos con regiones específicas, al generar conocimientos y transferirlos a los sectores productivo y social. Más aún, el capital humano altamente calificado de un país es el resultado del sistema en su conjunto y no sólo de un tipo particular de IES.

Los *rankings* de universidades no pueden dar cuenta de factores como la diversidad horizontal entre las universidades de un país ni del impacto que este nivel superior tiene en la economía y el bienestar de los ciudadanos de una nación. Se requiere también apreciar la competitividad de estos sistemas de cara a la globali-

Tabla 29. Indicadores de QS Higher Education System Strength Rankings

Rubro	Definición	Indicador
Sistema	Desempeño agregado de todas las IES del sistema internacionalmente reconocidas.	Número de IES que se ubican entre las 500 mejores, dividido entre su posición promedio.
Acceso	Capacidad del sistema para que sus estudiantes accedan a una institución de clase mundial.	Número de estudiantes de tiempo completo inscritos en alguna de las 500 universidades en QS World University Rankings, dividido entre la raíz cuadrada de la población.
IES insignia	Desempeño de la universidad líder del sistema.	Índice normalizado del desempeño de la universidad líder del sistema de acuerdo a QS World University Rankings.
Economía	Impacto de la inversión nacional en ES.	Relación entre el índice que le corresponde a cada IES (siete puntos si está en las 100 mejores, seis puntos para el intervalo 101-200, cinco para el correspondiente a 201-300, cuatro para 301-400 y tres para 401-500, dos para 501-600, y uno para 601-700) y el PIB per cápita.

Fuente: <http://www.iu.qs.com/>

zación (Marginson & Wende van der, 2007b; Marginson, 2010). A partir de considerar estas limitaciones de los *rankings* globales individuales, surge la necesidad de diseñar otros que evalúen el desempeño de los sistemas de ES, incorporando algunas de las lecciones que se desprenden de las críticas que se han hecho a la metodología de los primeros.

Hay dos proyectos que han desarrollado una metodología propia para este tipo de *rankings*:

- QS Higher Education System Strength Rankings.
- U21 Ranking de Sistemas Nacionales de Educación Superior.

*QS Higher Education System Strength Rankings* busca evaluar la fortaleza agregada de los sistemas en su conjunto a partir del desempeño de las universidades de

prestigio internacional por medio de cuatro indicadores a los cuales se les da igual peso (Tabla 29).

El enfoque de este *ranking* de sistemas se reduce a ser una elaboración estadística del QS Ranking Global sin introducir indicadores para la gran variedad de factores que influyen en las fortalezas y debilidades de los sistemas nacionales de E.S. Al no aportar innovaciones metodológicas sustanciales, el QS Higher Edu-

Tabla 30. Indicadores del U21 *Ranking* de Sistemas Nacionales de Educación Superior 2015

Módulos	Indicadores (25)
<b>Recursos</b>	
Peso del módulo: 20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gasto público en IES como porcentaje del PIB (5%).</li> <li>• Gasto total del país en ES como porcentaje del PIB (5%).</li> <li>• Gasto anual por estudiante de las IES en USD (5%).</li> <li>• Gasto en ES para I&amp;D como porcentaje del PIB (2.5%).</li> <li>• Gasto en ES para I&amp;D por habitante en USD (2.5%).</li> </ul>
<b>Entorno</b>	
Peso del módulo: 20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporción de estudiantes mujeres en ES (1%).</li> <li>• Proporción de académicas en IES (2%).</li> <li>• Calidad de las estadísticas e información sobre el sistema (2%).</li> <li>• Evaluación cualitativa de las políticas y regulaciones (10%).               <ul style="list-style-type: none"> <li>o Evaluación de la autonomía financiera.</li> <li>o Diversidad del sistema.</li> <li>o Diversidad de las IES.</li> </ul> </li> <li>• Encuesta para el Índice de Competitividad Global de la ES del World Economic Forum.</li> </ul>
<b>Conectividad</b>	
Peso del módulo: 20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporción de estudiantes internacionales en ES (4%).</li> <li>• Proporción de artículos en colaboración con autores internacionales (4%).</li> <li>• Número de texto de acceso abierto en la web por número de habitantes (2%).</li> <li>• Ligas externas que recibe el portal web de las universidades por número de habitantes (2%).</li> <li>• Respuestas a encuesta entre funcionarios de empresas y universidades sobre la vinculación de las empresas con universidades (4%).</li> <li>• Porcentaje de publicaciones universitarias de investigación en colaboración con investigadores de la industria (4%).</li> </ul>

Módulos	Indicadores (25)
Resultados	
Peso del módulo: 40%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Total de artículos producidos por IES (10%).</li> <li>• Total de artículos producidos por IES por habitante (3%).</li> <li>• Impacto de la investigación medido con el factor normalizado de impacto del Instituto Karolinska (5%).</li> <li>• Promedio del número de IES en las 500 de ARWU dividido entre el número de habitantes (3%).</li> <li>• Promedio de los puntajes obtenidos por las tres mejores universidades del país de acuerdo a ARWU (7%).</li> <li>• Número de estudiantes en ES como porcentaje de la cohorte de cinco años posterior a la educación secundaria (3%).</li> <li>• Porcentaje de la población entre 25-64 años con ES (3%).</li> <li>• Número de investigadores por habitante (3%).</li> <li>• Tasa de desempleo entre personas con ES en edades de 25-64 años en comparación con la tasa de desempleo de quienes sólo tienen educación media superior (3%).</li> </ul>

Fuente: <http://www.universitas21.com/article/projects/details/153/executive-summary-and-full-2016-report>

cation System Strength Rankings reproduce los sesgos que se señalaron para la versión original.

Por su parte, *U21 Ranking de Sistemas Nacionales de Educación Superior* se ocupa de comparar los sistemas nacionales de ES. Su metodología se compone de cuatro módulos: recursos, entorno, conectividad y resultados, y 25 indicadores (Tabla 30). El primer módulo incluye los recursos, públicos y privados, que se asignan a la ES y a la investigación y desarrollo (I&D); el segundo aborda el entorno en que se desenvuelve el sistema incluyendo las políticas públicas y el marco regulatorio correspondiente; el tercer módulo caracteriza la vinculación del sistema con agentes e instituciones dentro y fuera del país, así como la relación que se tiene con el resto de la sociedad y su grado de internacionalización; y el cuarto módulo se ocupa de los resultados educativos que se obtienen en el sistema.

El puntaje final se calcula con los porcentajes: recursos (25%), entorno (25%), internacionalización (10%), y resultados (40%). En cada variable se le dio el puntaje de 100 al sistema con la calificación más alta y el resto se midió con porcenta-

jes de esta calificación. En 2016, se evaluaron 50 países de Europa, Asia, Oceanía, América Latina, Norteamérica, África y el Medio Oriente. En el caso de América Latina, se incluyeron los sistemas de ES de Argentina, Chile, Brasil y México (Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, University of Melbourne, 2016).

No obstante que el U2I *Ranking* de Sistemas Nacionales de Educación Superior 2016 incluye un conjunto de indicadores más diversificado que las versiones previas, tiene la característica de concluir con una cifra final agregada, la cual se ajusta por niveles de desarrollo económico, dando una visión más adecuada. Con ello, reproduce uno de los rasgos de los *rankings* de IES que se han caracterizado más arriba.

Por tratarse de la evaluación de sistemas nacionales, es patente además la necesidad de complementar estos puntajes con un análisis cualitativo del entorno económico, social y político en que se desenvuelve la ES de cada país. No obstante estas observaciones, U2I *Ranking* de Sistemas Nacionales de Educación Superior 2016 es una innovación que requiere un estudio comparativo detallado de sus resultados para América Latina y el Caribe.

##### 5. *El posicionamiento de las universidades de ALC*

Una vez que se han caracterizado los *rankings* regionales y los de sistemas de educación superior, el análisis comparado de las posiciones de las principales universidades de ALC en los *rankings* globales, regionales y de sistemas de ES muestra resultados contradictorios.

Para ARWU, la Universidad de Sao Paulo es la primera en la región, ocupando una posición entre las 101 y 150 mejores universidades de investigación del mundo; también lo es para THE y QS en sus versiones regionales, coincidiendo con Scimago (76° lugar global) y Leiden (11° lugar global) (Tabla 33). Sin embargo, THE en su versión global la ubica cien lugares abajo. Más extraño es que para QS global está en la posición , pero es la segunda en ALC (Tablas 31 y 32) al ser superada por la Universidad de Buenos Aires (UBA) (124° global) con el primer lugar.

Tabla 31. Posiciones de universidades ALC en las versiones globales de ARWU, THE y QS, 2016

	ARWU		THE	QS
	Global	Nacional		
Universidad de Sao Paulo	101-150	1	201-250	120
Universidad Nacional Autónoma de México	151-200	1	401-500	128
Universidad de Buenos Aires	151-200	1	-----	
Universidad de Chile	301-400	1	501-600	200
Universidad Federal de Minas Gerais	301-400	2-4	601-800	551-600
Universidad Federal de Rio de Janeiro	301-400	2-4	501-600	323
Universidad Estadual Paulista	301-400	2-4	-----	501-550
Universidad Federal Rio Grande do Sul	401-500	5-6	601-800	461-470
Universidad Estatal de Campinas	401-500	5-6	351-400	191
Pontificia Universidad Católica de Chile	-----	-----	401-500	147
Universidad Técnica Federico Santa María	-----	-----	401-500	-----
Instituto Tecnológico de Estudios Superior de Monterrey	-----	-----	501-600	206
Universidad de los Andes, Colombia	-----	-----	501-600	272
Universidad Nacional de Colombia	-----	-----	-----	269

Fuente: [http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2015#sorting=rank+region=349+country="+faculty="+stars=false+search](http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2015#sorting=rank+region=349+country=)

Pero aún hay más: la UBA está en el 11º lugar en la versión regional del propio QS. Cabe mencionar que esta última ni siquiera aparece entre las 800 universidades posicionadas por THE,<sup>34</sup> pero se encuentra en el grupo 151-200 en ARWU.

Por lo que respecta a la UNAM, esta se ubica entre los lugares 151-200 en ARWU, pero en THE global está entre los 401-500, ocupando en la versión regional la posición novena, por debajo del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de México (ITESM). Este resultado contrasta con los de Scimago y Leiden,

<sup>34</sup> La única universidad argentina que aparece en el grupo 601-800 es la Nacional de Córdoba. En forma inexplicable, la versión regional de THE no incluye universidades argentinas.



Tabla 32. Posiciones de universidades de ALC en THE y QS regionales 2016

Universidades ALC	THE América Latina Factor principal: reputación en enseñanza e investigación	QS América Latina Factor determinante: reputación entre académicos y empleadores
Universidad de Sao Paulo	1	1
Universidad Estatal de Campinas	2	2
Pontificia Universidad Católica de Chile	3	3
Universidad de Chile	4	6
Universidad Federal Do Rio De Janeiro	5	5
Pontificia Universidad Do Rio De Janeiro	6	15
Universidad Federal Du Minas Gerais	7	14
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	8	7
Universidad Nacional Autónoma de México	9	4
Universidad de Los Andes (Colombia)	10	68
Universidad de Buenos Aires		11

Fuentes: [https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/latin-america-university-rankings#!/page/0/length/25/sort\\_by/rank\\_label/sort\\_order/asc/cols/rank\\_only](https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/latin-america-university-rankings#!/page/0/length/25/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only); [http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2016#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search](http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2016#sorting=rank+region=)

que ubican a la UNAM en 3° y 2° lugares regionales, respectivamente, y en el 313° y 114° mundial, también respectivamente. En cuanto a la Universidad de Chile, en ARWU se ubica en el grupo 301-400, en THE global desciende hasta el grupo 501-600, pero en QS obtiene el lugar 209.

Debe subrayarse que a pesar de estas variaciones, la presencia de las universidades brasileñas es casi uniforme en todos los *rankings* globales y regionales, con excepción de QS. Esto coincide con el notable posicionamiento del sistema de

Tabla 33. Posiciones de universidades ALC en Scimago, Leiden y NTU 2016

Universidades ALC	Scimago (Tabla de posiciones 2016)		Leiden		NTU Ranking <sup>1</sup>
	Regional	Global	Regional	Global	GLOBAL
Universidad de Sao Paulo	1	76	1	11	58 (101)
Universidad Estatal de Campinas	2	310	3	178	309 (291)
Universidad Nacional Autónoma de México	3	313	2	114	224 (319)
Universidad Federal do Rio de Janeiro	4	353	6	239	327 (384)
Universidad Estadual de Sao Paulo	5	370	4	189	344 (413)
Universidad Federal Rio Grande du Sul	6	388	5	222	414 (500)
Universidad Federal de Minas Gerais	7	400	8	309	461 -----
Universidad de Buenos Aires	8	418	7	281	327 (439)
Universidad de Chile	9	456	10	443	461 (472)
Pontificia Universidad Católica de Chile	10	483	13	562	420 (439)
Universidad Federal de Santa Catarina	12	491	11	513	-----
Universidad Nacional de la Plata	22	572	12	526	-----

<sup>1</sup> La primera cifra corresponde al puntaje obtenido sin tomar en cuenta el número de académicos. La segunda, entre paréntesis, representa el puntaje normalizado habiendo incorporado el número de académicos.

Fuentes: <http://www.leidenranking.com/ranking/2016/list>; <http://www.scimagoir.com/rankings.php?country=Latin%20America&sector=Higher%20educ>.

educación superior de Brasil, el cual ocupa el lugar 22° en el mundo (Tabla 34), y contrasta con los sistemas de Argentina (posición 46) y de México, que casi están en última posición (lugar 47 de los 50 países evaluados).

Tabla 34. Posiciones de los sistemas de educación superior en ALC según U21<sup>1</sup>

Sistemas de ES ALC	(Antes de ajuste)		Posiciones en QS Higher Education System Strength
	Lugar y puntaje total antes de ajuste	Posición después de ajuste por niveles de desarrollo económico	
Chile	33 (49.7)	36	31
Brasil	38 (45.1)	22	22
Argentina	40 (43.7)	46	18
México	43 (41.3)	47	33
Colombia	-----	-----	34

<sup>1</sup> Se evaluaron los sistemas de ES de 50 países.

Fuente: Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, University of Melbourne (2016); <http://www.topuniversities.com/system-strength-rankings/2016#sorting=rank+custom=rank+order=desc+search>

El sistema de ES de Brasil ocupa la posición 22 entre 50 del mundo, distanciada de Chile (36° lugar). En el otro extremo, la educación superior de México se ubica entre los últimos lugares (47°), superada en una posición por el sistema argentino (46°). Sorprende que QS posicione a este último como el 18° a nivel global y el primero de ALC. Se trata con toda probabilidad de una distorsión inducida por las deficiencias metodológicas de QS, señaladas más arriba.

Las diferencias en posiciones entre las universidades de la región son ejemplos de las variaciones que son directamente atribuibles a las diferencias en metodología, en donde se da un claro contraste entre aquellos *rankings* que se basan en datos objetivos, como en ARWU, Scimago (con y sin tablas de posiciones) y Leiden, y los que incluyen en gran medida evaluaciones subjetivas sobre reputación, como THE y QS en sus versiones globales y para ALC.

Los *rankings* que muestran entre sí mayor grado de consistencia en sus posiciones regionales son Scimago (versión con tabla de posiciones 2016) y Leiden, pero debe recordarse que ambos se limitan a evaluar sólo la investigación. La dificultad real para posicionar a las universidades de ALC tanto en el ámbito global como en el regional radica en evaluar objetivamente dimensiones como la enseñanza, el aprendizaje y el impacto regional, en vista de que estas funciones

son muy relevantes en el desempeño de estas instituciones, cuya misión, recursos e infraestructura no coinciden con el modelo anglosajón de universidad de investigación de clase mundial.

#### 6. *La evaluación de múltiples dimensiones: U-Multirank*

La mayor crítica que se ha hecho a los *rankings* globales y regionales ha sido su poca capacidad para incorporar las dimensiones más relevantes de las IES, lo cual requiere como paso previo una tipología de instituciones. En el caso de *U-Multirank*, la tipología institucional se identificó para la región europea mediante el proyecto *U-Map*. De aquí, nuestra pregunta: ¿en qué medida se requiere un ejercicio semejante para las aplicaciones de *U-Multirank* en otras regiones?

Esta cuestión y el análisis mismo de este *ranking* multidimensional exigen mayor espacio del que nos da este capítulo. A continuación, sólo se caracterizan algunos de sus supuestos, en vista de que ilustran lo que es un ensayo de fundamentación para seleccionar los indicadores.

*U-Multirank* es un proyecto lanzado por la Comisión Europea en junio del 2009, a cargo del Centro para el Desarrollo de la Educación Superior (CHE)<sup>35</sup> y el Centro para Estudios de Política Educativa de la Educación Superior (CHEPS).<sup>36</sup> Se puso en marcha en 2014, después de llevar a cabo un estudio de factibilidad a nivel global.<sup>37</sup>

Sus características básicas se deben a que reconoce la amplia diferenciación que hay entre las IES de todo el mundo, así como las diferentes funciones que tienen estas además de la investigación. Otro rasgo es su orientación hacia dife-

---

<sup>35</sup> En inglés, Center for Higher Education Development (CHE) y Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).

<sup>36</sup> Ver: <https://www.utwente.nl/bms/cheps/>

<sup>37</sup> Por México participaron dos IES: la Universidad de Guadalajara y la Universidad Nacional Autónoma de México.

rentes tipos de usuarios para que en forma interactiva obtengan la información pertinente a sus necesidades.<sup>38</sup>

Este *ranking* no presenta sus resultados en el formato de tabla de posiciones y no tiene el problema de asignar un determinado peso a sus indicadores con el objeto de llegar a una cifra final que represente la calidad de una institución como un todo.

#### 6.1 U-MULTIRANK: METODOLOGÍA, SUPUESTOS BÁSICOS

##### Y MARCO CONCEPTUAL

Los supuestos de U-Multirank a partir de los cuales se diseñó su metodología son los siguientes (Vught van & Ziegele, 2012):

- Las IES tienen en común procesar el conocimiento en tres formas básicas:
  - 1) La generación de nuevos conocimientos como resultado de la investigación.
  - 2) La transmisión de resultados de investigación a los estudiantes a través de la función docente.
  - 3) La transferencia de estos nuevos conocimientos fuera del ámbito educativo a sectores públicos y privados.
- El procesamiento del conocimiento tiene dos fases en cada una de las tres funciones anteriores:
  - 1) La fase operativa: incluye los insumos materiales y humanos, de que disponen las IES, así como la operación misma de los procesos educativos.
  - 2) La obtención de productos: que se subdividen en *resultados*, como los conocimientos logrados y las habilidades, actitudes y valores que adquieren los estudiantes al concluir su formación, e *impactos*, como la empleabilidad que adquieren los estudiantes y su capacidad de ser ciudadanos responsables en una sociedad democrática.

---

<sup>38</sup> Los antecedentes, finalidades, metodología y las implicaciones del proyecto, una vez demostrada su factibilidad, se publicaron en Vught van & Ziegele (2012).

Tabla 35. U-Multirank, marco conceptual				
Ejecución de los procesos institucionales			Desempeño institucional	
	Insumos	Procesos	Productos	Resultados e impactos
Dimensiones	Funciones de las IES			
Docencia y aprendizaje	Insumos docencia.	Proceso enseñanza-aprendizaje.	Competencias, habilidades, valores.	Ciudadanía.
Investigación	Infraestructura para la investigación. Investigadores.	Proceso de investigación.	Conocimientos.	Innovación. Productividad.
Transferencia de conocimientos	Insumos para la transferencia a sectores externos.	Procesos de transferencia.	Tecnologías.	Competitividad. Productividad.
Ámbitos de interacción				
Internacionalización.				
Impacto regional.				

Fuente: Vught van & Ziegele (2012).

- Al desempeñar las tres funciones enunciadas en la primera viñeta, las IES interactúan en el plano regional o en el internacional, o en ambos.

*A. Dimensiones e indicadores.* Las dimensiones de U-Multirank se derivan de las tres funciones sustantivas de las IES y de sus dos ámbitos de interacción: el nacional y el internacional. A su vez, estas tienen dos fases distintas, como se señaló anteriormente: la de operación y la obtención de resultados e impactos.

Por lo tanto, el marco conceptual se compone de cinco dimensiones, divididas cada una en cuatro fases (Tabla 35).

La selección de indicadores para cada dimensión se hizo mediante consultas y encuestas de varios grupos de interés, organizaciones de estudiantes, de empleadores, asociaciones y consorcios de universidades, organismos internacionales y

Tabla 36. U-Multirank, indicadores institucionales 2012

Dimensiones	Indicador	Definición
Docencia y aprendizaje		
	Gasto en docencia.	Gasto en actividades de aprendizaje como porcentaje del gasto total.
	Tiempo para obtener el grado.	Tiempo promedio en obtener el grado como porcentaje de la duración oficial del programa.
	Tasa de graduación.	Porcentaje del cohorte que se graduó en el tiempo esperado después de cumplir con los requisitos del grado.
	Interdisciplinariedad de los programas.	Número de programas involucrados en dos disciplinas como porcentaje del total de programas.
	Tasa relativa de desempleo entre los graduados.	Tasa de desempleo de los graduados 18 meses después de la graduación como porcentaje de la tasa nacional de desempleo entre los graduados 18 meses después de su recepción.
Investigación		
	Gasto en investigación.	Monto anual de dinero gastado en actividades de investigación como porcentaje del gasto total.
	Ingresos derivados de la investigación.	Ingresos por programas de investigación incluyendo los programas internacionales de investigación, los consejos de investigación e ingresos por contratos privados de investigación.
	Publicaciones.	Número de publicaciones de investigación con al menos un autor de la institución.
	Posiciones posdoctorales.	Número de posiciones de posdoctorado por porcentaje entre el número de posiciones de tiempo completo.
	Actividades interdisciplinarias de investigación.	Proporción de publicaciones de investigación cuyos autores son de varios centros de la misma institución.

Dimensiones	Indicador	Definición
	Tasa de citas normalizadas por área disciplinar.	Índice de impacto por citas normalizadas por área disciplinar.
	Proporción de publicaciones de investigación altamente citadas.	Proporción del 10% de las publicaciones más citadas.
	Número de obras de arte.	Número de obras de arte que incorporan investigación entre el total de académicos.
	Número de reconocimientos internacionales derivados de la investigación.	Premios, medallas, reconocimiento y becas ganadas como resultados de productos de investigación.
<b>Transferencia de conocimiento</b>		
	Incentivos derivados de la transferencia de conocimientos.	Presencia de las actividades de transferencia de conocimiento como parte del desempeño institucional.
	Financiamiento externo.	Monto del ingreso derivado de la industria o inversión pública.
	Publicaciones conjuntas entre la institución y la industria.	Número de publicaciones en coautoría con el sector privado en relación con el número de académicos de tiempo completo.
	Patentes.	Número de solicitudes de patentes en relación al número de académicos.
	Copatentes.	Porcentaje de patentes con al menos un autor de una institución externa en relación al número de académicos.
	Tamaño de la oficina de transferencia tecnológica.	Número de empleados de la oficina de transferencia de tecnología.
	Oferta de cursos de desarrollo profesional continuo.	Número de cursos de este tipo en relación con los académicos de tiempo completo.
	Empresas incubadas.	Número de empresas incubadas durante los últimos tres años en relación con el número de académicos de tiempo completo.



Dimensiones	Indicador	Definición
Internacionalización	Programas educativos impartidos en idioma extranjero.	Número de programas que se imparten en un idioma extranjero como porcentaje del número total de programas.
	Personal académico internacional.	Número de académicos extranjeros como porcentaje del número total de académicos.
	Tasa de estudiantes extranjeros que han obtenido un doctorado en la institución.	Número de doctorados otorgados a estudiantes extranjeros como porcentaje del número total de doctorados que se han conferido.
	Publicaciones de investigaciones internacionales conjuntas.	Número relativo de publicaciones reportando investigaciones con uno o más autores extranjeros con relación a las publicaciones en las que interviene sólo el <i>staff</i> de investigadores local.
	Número de programas conjuntos internacionales.	Número de estudiantes en programas conjuntos con una universidad extranjera.
Impacto regional	Graduados con trabajo en la región.	Número de graduados con trabajo en la región como porcentaje de todos los graduados con empleo.
	Ingresos de fuentes locales.	Ingresos que provienen de contratos locales como porcentaje del ingreso institucional total.
	Publicaciones de investigación conjunta regionales.	Número de publicaciones que reportan investigaciones con al menos un autor de la misma región.
	Contratos de investigación con negocios regionales.	Número de proyectos de investigación con empresas de la región.
	Estudiantes que realizan prácticas profesionales en empresas regionales.	Número de estudiantes haciendo prácticas profesiones en empresas regionales como porcentaje de la matrícula total.

Fuente: Vught van & Ziegele (2012).

Gobiernos nacionales (Vught van & Ziegele, 2012).<sup>39</sup> En esta forma, se obtuvo un conjunto final de indicadores por medio de un amplio proceso de consulta y depuración, en vez de asumir supuestos abstractos. Además, la selección de indicadores se realizó en dos niveles: 1) indicadores para medir el desempeño de la institución; y 2) indicadores para las áreas disciplinares.

Hacia 2016, el catálogo de indicadores se ha ampliado hasta incluir más de 110,<sup>40</sup> clasificados en tres categorías para agrupar a las universidades de acuerdo a su tipología y a sus áreas disciplinarias, incluyendo aquellos para realizar encuestas entre estudiantes. Dado que apareció en 2014, no se ha podido realizar todavía una evaluación comprehensiva de U-Multirank. Un análisis completo de sus posibilidades para América Latina y el Caribe es una tarea pendiente.

### 7. Conclusiones

El objetivo del capítulo fue identificar la medida en que los *rankings* globales y regionales pueden posicionar, con objetividad y transparencia, el desempeño de las universidades de ALC. Para ello, se partió de un examen detallado del estado actual de aquellos *rankings* que tienen o pueden tener influencia al evaluar a las IES de la región. Se llevó a cabo un análisis crítico de sus metodologías. Los principales resultados fueron:

- Las metodologías de los *rankings* ARWU, THE y QS carecen de fundamentación por lo que toca a la selección de indicadores y al peso relativo que se les asigna para determinar el posicionamiento de las IES. En particular, carecen de un concepto sobre la calidad en el desempeño de las universidades. Esto no es una omisión, sino una limitación inherente al enfoque de estos instrumentos.

<sup>39</sup> Detalles del proceso de selección de indicadores aparecen en Vught van & Ziegele (2011).

<sup>40</sup> Para la lista completa y actual de indicadores, véase: <http://umultirank.org/#!/measures?trackType=about&sightMode=undefined&section=>

- Estos *rankings* privilegian un modelo particular de institución, la universidad de investigación de clase mundial, al dar mayor peso a una sola dimensión. Esto reduce sus posibilidades de evaluar a las instituciones de ALC.
- Algunas universidades de ALC se apegan sólo parcialmente, y en muchos casos en forma híbrida, al modelo anterior. La mayoría canalizan sus recursos y esfuerzos a la enseñanza, al aprendizaje y a la formación de sus estudiantes y, en ocasiones, a tener un impacto en el desarrollo económico y social de sus regiones.
- Más aún, el posicionamiento de las universidades de ALC por THE y QS, tanto en sus versiones globales como regionales, no se basa en el desempeño, sino en su prestigio medido a través de encuestas de opinión. Esto acentúa la falla que tienen los *rankings* globales y regionales de no distinguir entre diferentes tipos de universidades.
- El enfoque unidimensional de THE y QS tiende a distorsionar los resultados que obtienen las universidades de la región.
- ARWU, Scimago para Iberoamérica (sin tablas de posiciones), Scimago con tabla de posiciones 2016 y el *ranking* Leiden son instrumentos con mayor objetividad y validez metodológica para posicionar a las universidades de ALC, pero sus resultados se limitan a su desempeño en investigación.
- En vista de que las IES de ALC no reproducen el modelo de universidad intensiva de investigación, hay dos alternativas para evaluarlas en principio:
  - Diseñar un *ranking* para nuestra región considerando las diferentes tipologías de sus IES, así como las características de sus sistemas de ES. Un *ranking* de este tipo tendría la desventaja de omitir las comparaciones globales.
  - Diseñar un *ranking* con múltiples dimensiones capaz de evaluar a las universidades de ALC comparándolas con instituciones análogas en tipología de otras regiones del mundo rescataría la posibilidad de hacer comparaciones internacionales.
- Los nuevos *rankings* U21 *Ranking* de Sistemas Nacionales de Educación Superior y U-Multirank tienen características metodológicas que pueden

superar las deficiencias de THE y QS para la región. De hecho, podrían ser instrumentos complementarios. Se necesita evaluarlos analíticamente para identificar sus factores positivos y negativos para ALC.

## REFERENCIAS

### CAPÍTULO I

- De Wit, H. (2001). *Internationalisation of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis*. Westport: Greenwood.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalization of higher education. Study*. Bruselas: European Parliament Committee on Culture and Education.
- Ellingboe, B. (1996). *Divisional strategies on internationalizing curriculum: A comparative five-college case study of deans and faculty perspectives at the University of Minnesota* (tesis de maestría). University of Minnesota: Minnesota.
- Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, procesos, estrategias*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Harari, M. (1989). *Report #1, Internationalization of higher education: Effecting institutional change in the curriculum and campus ethos*. Long Beach: Center for International Education, California State University.
- Hazelnorn, E. (2012). Understanding *Rankings* and the Alternatives: Implications for Higher Education. En S. Bergan, E. Egron-Polak, J. Kohler, L. Purser, & M. Vukasovic (Eds.), *Handbook Internationalisation of European Higher Education*. Stuttgart: Raabe Verlag. Recuperado de [http://www.handbook-internationalisation.com/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=153](http://www.handbook-internationalisation.com/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=153)

- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington: NAFSA.
- IAU (mayo de 2012). *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Actions*. Recuperado de: <http://www.iau-aiu.net/content/affirming-academic-values-internationalization-higher-education-call-action>
- Institute of International Education (2011). *Open Doors 2011: Report on international educational exchange*. Nueva York: Autor.
- Kehm, B. M., & Teichler, U. (2007). Research on internationalisation in higher education. *Journal of Studies in International Education*, (11), 260-273. doi:10.1177/1028315307303534
- Kerr, C. (1994). *Higher education cannot escape history: Issues for the twenty-first century*. Albany: State University of New York Press.
- Knight, J. (1994). Internationalisation: Elements and Checkpoints. *CBIE Research*, (7), 7-10.
- Knight, J. (2004). Internationalisation Remodeled: Definitions, Approaches and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. doi:10.1177/1028315303260832
- Knight, J. (2012). Concepts, Rationales, and Interpretative Frameworks in the Internationalization of Higher Education. En D. Deardorff, et al. (Ed.), *The Sage Handbook of International Higher Education* (pp. 27-42). Los Angeles: SAGE.
- Knight, J., & De Wit, H. (Eds.) (1999). *Quality and Internationalisation in Higher Education*. París: OECD, IMHE.
- Mestenhauser, J. (1998). Internationalization of higher education: A cognitive response to the challenges of the twenty-first century. *International Education Forum*, 18(1 y 2), 1-8.
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives. A strategic approach to Skills Policies*. París: OECD Publishing.
- OECD (2013). *Economic Globalization*. París: OECD Publishing.
- Robertson, R. (2006). Globalization. En R. Robertson, & J. A. Scholte (Eds.), *Encyclopedia of Globalization*. Londres: Routledge.

- Rudzki, R. (1998). *The strategic management of internationalization. Towards a model of theory and practice* (tesis doctoral). University of Newcastle, School of Education: Australia.
- Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington: The World Bank.
- Santiago, P., Tremblay, K. B., & Arnal, E. (2008a). *Tertiary Education for the Knowledge Society (Vol. 1)*. París: OECD Publishing.
- Santiago, P., Tremblay, K. B., & Arnal, E. (2008b). *Tertiary Education for the Knowledge Society (Vol. 2)*. París: OECD Publishing.
- Schoorman, D. (1999). The Pedagogical Implications of Diverse Conceptualizations of Internationalization: A U.S.- based case study. *Journal of Studies in International Education, Otoño*, 19-46.
- Sörlin, S., & Vessuri, H. (Eds.) (2007). *Knowledge society vs. knowledge economy: knowledge power, and politics. Issues in Higher Education*. s/L: Palgrave Macmillan.
- The World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington: The World Bank.
- The World Bank (2007). *Building Knowledge Economies*. Washington: The World Bank.
- Tünnermann, C. (2000). *La educación superior y los desafíos del siglo XXI*. Managua: CIRA.
- Van der Wende, M. (1996). *Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: An International Comparative Perspective* (tesis de doctorado). Universidad de Utrecht: Países Bajos.

## CAPÍTULO II

- Brewer, E. & Leask, B. (2012). Internationalization of the Curriculum. En D. Deardorff, *et al.* (Eds.), *The Sage Handbook of International Education* (pp. 245-266). Los Angeles: SAGE.

- Calleja, J. (Ed.) (1995). *International Education and the University*. Londres: Jessica Kingsley Publishers/UNESCO Publishing.
- De Wit, H. (2001). *Internationalisation of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative and conceptual analysis*. Westport: Greenwood.
- Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades: contexto, procesos, estrategias*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington: NAFSA.
- Katz, D., & Kahn, R. (1978). *The social psychology of organizations*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Knight, J., & De Wit, H. (1995). Strategies for Internationalisation of Higher Education, Historical and Conceptual Perspectives. En H. De Wit (Ed.), *Strategies for Internationalisation of Higher Education* (pp. 5-32). Ámsterdam: EAIE.
- Mintzberg, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning*. Nueva York: Prentice Hall.
- Nilsson, B. (2003). Internationalization at Home from a Swedish Perspective: The Case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, 7(2), 27-40.
- Peterson, M. (1980). Analysing alternative approaches to planning. En P. Jeddamus, & M. Peterson (Eds.), *Improving Academic Management* (pp. 50-55). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rudzki, R. (1998). *The strategic management of internationalization. Towards a model of theory and practice. PhD dissertation*. Australia: University of Newcastle.
- Van der Wende, M. (1996). *Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: An International Comparative Perspective* (tesis de doctorado). Universidad de Utrecht: Países Bajos.



## CAPÍTULO III

- Altinay, H. (2010). *The Case for Global Civics*. Washington: The Brookings Institution.
- Audard, C. (2007). *John Rawls*. Stocksfield: Acumen Publishing Limited.
- Bates, R. (2012). Is global citizenship possible, and can international schools provide it? *Journal of Research in International Education*, 11(3), 262-274.
- Bennett, C. (1995). *Comprehensive multicultural education: theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 26-28). Yarmouth: Intercultural Press.
- Cogan, J., & Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st century: an international perspective on education*. Londres: Kogan Page.
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.
- Green, M. (2012). Global Citizenship: What Are We Talking About and Why Does It Matter? *Trends & Insights, January*, 1-4.
- Hanvey, R. (1982). *An attainable global perspective*. Nueva York: American Forum for Global Education.
- IAU (2012). *Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education*. Recuperado de: <http://www.iau-aiu.net/content/affirming-academic-values-internationalization-higher-education-call-action>
- Kymlicka, W. (2001). *Contemporary Political Philosophy: An introduction*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lagos, T. (2001). *Global citizenship. Towards a definition*. Recuperado de: <https://depts.washington.edu/gcp/pdf/globalcitizenship.pdf>
- Lambert, R. (1994). *Educational exchange and global competence*. Nueva York: Council of International Educational Exchange.

- Langran, I., Langran, E., & Ozment, K. (2009). Transforming today's students into tomorrow's global citizens: Challenges for U.S. educators. *New Global Studies*, 3(1), 1-20.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Nueva York: Routledge.
- Lilley, K. (2014). Education Global Citizens: Translating the «Idea» into University Organizational Practice. *International Education Association of Australia. A National Symposium*. Discussion paper 3.
- Lilley, K., Barker, M., & Harris, N. (2014). *Unravelling the Rhetoric of the Global Citizen*. Recuperado de: [http://www.handbook-internationalisation.com/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=191](http://www.handbook-internationalisation.com/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=191)
- Lilley, K., Barker, M., & Harris, N. (2015). Exploring the Process of Global Citizen Learning and the Student Mind-Set. *Journal of Studies in International Education*, 19(3), 226-245.
- Morais, D., & Ogden, A. (2010). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education*, 15(5), 445-466.
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. París: UNESCO.
- Noddings, N. (2005). *Educating citizens for global awareness*. Nueva York: Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (2002). Patriotism and cosmopolitanism. En M. Nussbaum, & J. Cohen (Eds.), *For Love of Country?* (pp. 2-17). Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, M. (2007). Cultivating Humanity and World Citizenship. En F. F. Education (Ed.), *Forum Futures 2007* (pp. 37-40). Cambridge: Forum for the Future of Higher Education.
- Parekh, B. (2003). Cosmopolitanism and Global Citizenship. *Review of International Studies*, (29), 3-17.
- Roman, L. (2003). Education and the contested meanings of «Global Citizenship». *Journal of Educational Change*, (4), 270-293.
- Schattle, H. (2008). *The Practices of Global Citizenship*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.
- Schattle, H. (2009). Global citizenship in theory and practice. En R. Lewin (Ed.),

- The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp. 3-18) Nueva York: Routledge.
- Schattle, H. (2011). *Reviewing Global Citizenship*. Plymouth: Rowman and Littlefield Publishing Group Inc.
- Schlechter, M. (1993). Internationalizing the university and building bridges across disciplines. En T. Cavusgil (Ed.), *Internationalizing business education: Meeting the challenge*. Lansing: Michigan State University Press.
- Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258.
- Stearns, P. (2009). *Educating Global Citizens in Colleges and Universities*. Nueva York: Routledge.
- Tarrant, M. (2010). A Conceptual Framework for Exploring the Role of Studies Abroad in Nurturing Global Citizenship. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 433-451.
- Tarrant, M., Rubin, D., & Stoner, L. (2014). The Added Value of Study Abroad: Fostering a Global Citizenry. *Journal of Studies in International Education*, 18(2), 141-161.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre educación superior*. Recuperado de: [www.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education)
- UNESCO (2013). *Global Citizenship Education: An Emerging Perspective*. París: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. París: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015a). *Rethinking Education. Towards a global common good?* París: UNESCO Publishing.
- UNESCO (2015b). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. París: UNESCO.

## CAPÍTULO IV

- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. París: UNESCO.
- Adam, S. (2008). *An introduction to learning outcomes*. Recuperado de: [http://is.muni.cz/do/1499/metodika/rozvoj/kvalita/Adam\\_IH\\_LP.pdf](http://is.muni.cz/do/1499/metodika/rozvoj/kvalita/Adam_IH_LP.pdf)
- ANUIES (2001). *Calidad e internacionalización de la educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 26-28). Yarmouth: Intercultural Press.
- De Wit, H. (Ed.) (2009). *Measuring success in the internationalisation of higher education*. Ámsterdam: European Association for International Education (EAIE).
- De Wit, H., Jaramillo, C., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (Eds.) (2005). *Higher Education in Latin America. The International Dimension*. Washington: The World Bank.
- Deardorff, D., & Van Gaalen, A. (2012). Outcomes assessment in the internationalization of higher education. En D. Deardorff, H. de Wit, J. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 167-189). Estados Unidos de América: SAGE.
- European Consortium for Accreditation (2016). *Internationalisation Platform*. Recuperado de: <http://ecahe.eu/home/internationalisation-platform/certification/>
- Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (2012). Comprehensive Internationalisation in Latin America. *Higher Education Policy*, 25(4), 493-510.
- Harari, M. (1992). The internationalization of the curriculum. En C. B. Klasek (Ed.), *Bridges to the future: strategies for internationalizing higher education* (pp. 52-79). Carbondale: AIEA.

- Harvey, L. (2007). *Analytic Quality-Glossary*. Recuperado de: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary>
- Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive internationalization: from concept to action*. Washington: NAFSA.
- IAU (2010). *Third Global Survey Report*. París: IAU.
- Knight, J., & De Wit, H. (Eds.) (1999). *Quality and Internationalisation in Higher Education*. París: OECD.
- Knight, J., & De Wit, H. (Eds.) (2001). *Calidad e internacionalización de la educación superior*. México: ANUIES.
- Lambert, R. (1994). *Educational exchange and global competence*. Nueva York: Council of International Educational Exchange.
- Lemaitre, M., & Zenteno, M. (Eds.) (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior Informe 2012*. Santiago de Chile: CINDA, Universidad, Unión Europea.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society* (Vol. 1). París: OECD Publishing.
- Smith, A. (1994). *International education: A question of quality* (Occasional Paper No. 7). Ámsterdam: European Association for International Education.
- Tratado de Maastricht (1992). *Tratado de la Unión Europea*. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Axy0026>
- Usher, A., & Medow, J. (2009). A Global Survey of University Rankings and League Tables. En B. Kehm, & B. Stensaker (Eds.), *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education* (pp. 3-18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Usher, A., & Savino, M. (2006). *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*. Toronto: Educational Policy Institute.
- Vlasceanu, L., Grünber, L., & Párlea, D. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucarest: UNESCO-CEPES.
- Van Gaalen, A. (Ed.) (2010). *Internationalisation and Quality Assurance*. Ámsterdam: EAIE.

Woodhouse, D. (1999). Quality and Quality Assurance. En J. Knight, & H. De Wit (Eds.), *Quality and Internationalisation in Higher Education* (pp. 29-44). París: OECD.

#### CAPÍTULO V

- Beerens, E., Brandenburg, U., Evers, N., Van Gaalen, A., Leichsenring, H., & Zimmermann, V. (2010). *Indicator Projects on Internationalisation - Approaches, Methods and Findings A report in the context of the European project Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation (IMPI)*. Recuperado de: <https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/indicator-projects-on-internationalisation.pdf>
- Brandenburg, U., & Federkeil, G. (2007). *How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions. Indicators and key figures*. Working paper 92, CHE Centrum für Hochschulentwicklung. Recuperado de: [http://www.che.de/downloads/How\\_to\\_measure\\_internationality\\_AP\\_92.pdf](http://www.che.de/downloads/How_to_measure_internationality_AP_92.pdf)
- Chin, J. M., & Ching, G. S. (2009). Trends and Indicators of Taiwan's Higher Education Internationalization. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), 185-203. Recuperado de: <http://www.philjol.info/index.php/TAPER/article/viewArticle/1322>
- German Academic Exchange Service (DAAD) (2010). *Internationalität an deutschen Hochschulen – Konzeption und Erhebung von Profildaten*. Recuperado de: [http://www.daad.de/imperia/md/content/portrait/publikationen/dok\\_und\\_mat\\_band\\_65.pdf](http://www.daad.de/imperia/md/content/portrait/publikationen/dok_und_mat_band_65.pdf)
- Green, M. F. (2005). Measuring Internationalization at Research Universities. *American Council on Education*. Recuperado de: <http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2005FordResearch.pdf>
- Green, M. F., Luu, D., & Burris, B. (2008). *Mapping internationalization on U.S. campuses: 2008 edition*. Washington: American Council on Education.
- Hudzik, J., & Stohl, M. (2009). Modelling assessment of the outcomes and im-

- pacts of internationalization. *Measuring success in the internationalisation of higher education*, EAIE Occasional Paper 22, 9-21.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil, The changing world of internationalization*. Canadá: Sense Publishers.
- Osaka University, & Furushiro, N. (2006). *Study to Develop Evaluation Criteria to Assess the Internationalization of Universities*. Japón: Osaka University.
- Paige, M. R. (2005). Internationalization of Higher Education: Performance Assessment and Indicators. *Nagoya Journal of Higher Education*, 5, 99-122. Recuperado de: <http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/journal/no5/08.pdf>
- Van Gaalen, A. (2009). Developing a tool for measuring internationalisation: a case study. *Measuring success in the internationalisation of higher education*, EAIE Occasional Paper 22, 77-91. Recuperado de: [www.nuffic.nl/mint](http://www.nuffic.nl/mint)

## CAPÍTULO VI

- Altbach, P. (2006). The dilemmas of ranking. *International Higher Education*, 42, 2-3.
- Baty, P. (2011). *Change for the better*. Recuperado de: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-2012/analysis-rankings-methodology.html>
- Baty, P. (2013). An evolving methodology: The Times Higher Education World University Rankings. En P. Marope, P. Wells, & E. Hazelkorn (Eds.), *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses* (pp. 42-53). París: UNESCO Publishing.
- CHERPA-Network. (2010). *U-Multirank Interim progress report. Design phase of the project: Design and testing the feasibility of a multi-dimensional global university ranking*. Recuperado de: [http://www.u-multirank.eu/UMR\\_IR\\_0110.pdf](http://www.u-multirank.eu/UMR_IR_0110.pdf)
- Dill, D., & Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*, 49, 495-533.

- Federkeil, G. (2009). Reputation Indicators in Rankings of Higher Education Institutions. En B. Kehm, & B. Stensaker (Eds.), *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education* (pp. 19-34). Rotterdam: Sense Publishers.
- Finnie, R., & Usher, A. (2005). *Measuring the Quality of Post-Secondary Education: Concepts, Current Practices and a Strategic Plan* [Research report w/28].
- Gómez Buendía, H. (1998). *Educación: La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Recuperado de: [www.ing.unal.edu.co/admfac/iei/comunicados/docs/educacion\\_agenda\\_siglo\\_xxi.pdf](http://www.ing.unal.edu.co/admfac/iei/comunicados/docs/educacion_agenda_siglo_xxi.pdf)
- Hazelkorn, E. (2008). Learning to Live with League Tables and *Ranking*: The Experience of Institutional Leaders. *Higher Education Policy*, 21, 193-215.
- Hazelkorn, E. (2009). Rankings and the Battle for World-Class Excellence: Institutional Strategies and Policy Choices. *Higher Education Management and Policy*, 21(1), 1-22.
- Hazelkorn, E. (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The battle of world-class excellence*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Hazelkorn, E. (2012). Understanding Rankings and the Alternatives: Implications for Higher Education. En S. Bergan, E. Egron-Polak, J. Kohler, L. Purser, & M. Vukasovic (Eds.), *Handbook Internationalisation of European Higher Education*. Stuttgart: Raabe Verlag. Recuperado de: [http://www.handbook-internationalisation.com/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=153](http://www.handbook-internationalisation.com/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=153)
- IREG (2011). *IREG Ranking Audit. Purpose, Criteria and Procedure*. Recuperado de: [www.ireg-observatory.org](http://www.ireg-observatory.org)
- Kehm, B., & Stensaker, B. (Eds.) (2009). *University Rankings, Diversity and the New Landscape of Higher Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Liu, N., & Cheng, Y. (2005). Academic Ranking of World Universities. Methodologies and Problems. *Higher Education in Europe*, 30(2), 127-136.
- Lloyd, M., Ordorika, I., & Rodríguez-Gómez, R. (2011). *Los rankings internacionales de universidades, su impacto, metodología y evolución*. México: DGEI-UNAM.



- Longden, B. (2011). Ranking Indicators and Weights. En J. Shin, R. Tourkoushian, & U. Teichler (Eds.), *University Rankings* (pp. 73-104). Heidelberg: Springer.
- Malo, S. (2007). The Role of Research Universities in Mexico. A Change of Paradigm? En P. Altbach, & J. Balán (Eds.), *World Class Worldwide* (pp. 216-233). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Marginson, S. (2006). *Global university rankings: private and public goods*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/228366122\\_Global\\_university\\_rankings\\_private\\_and\\_public\\_goods](https://www.researchgate.net/publication/228366122_Global_university_rankings_private_and_public_goods)
- Marginson, S. (2010). Global Comparisons and the University Knowledge Economy. En S. Marginson (Aut.), *Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon* (pp. 29-41). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Marginson, S. (2012). *Global University Rankings: The strategic issues*. Recuperado de: <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/Documentos/ConferenciaMagistralMarginsontexto.pdf>.
- Marginson, S. (2014). University Rankings and Social Science. *European Journal of Education*, 49(1), 45-59.
- Marginson, S., & van der Wende, M. (2007a). To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 306-329.
- Marginson, S., & van der Wende, M. (2007b). *Globalisation and Higher Education*. OECD, Directorate for Education. París: OECD Publishing.
- Marope, P., Wells, P., & Hazelkorn, E. (Eds.) (2013). *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and misuses*. París: UNESCO Publishing.
- Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, University of Melbourne (2016). *U21 Ranking of National Higher Education System*. Melbourne: University of Melbourne.
- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2013). A decade of international university rankings: a critical perspective from Latin America. En P. Marope, P. Wells, & E. Hazelkorn (Eds.), *Rankings and Accountability in Higher Education. Uses and Misuses* (pp. 210-231) París: UNESCO Publishing.

- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2014). International rankings and the contest for university hegemony. *Journal of Education Policy*, 30(3), 385-405. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02680939.2014.979247?needAccess=true>
- Ordorika, I., & Rodríguez-Gómez, R. (2008). *Comentarios al Academic Ranking of World Universities 2008*. México: DGEI-UNAM.
- Pratt, S. (2010). *Robust, transparent and sophisticated*. Recuperado de: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2010-2011/analysis-methodology.html>
- Rauhvargers, A. (2011). *Global University Rankings and their Impact*. Bruselas: European University Association.
- Rauhvargers, A. (2013). *Global University Rankings and their Impact. Report 11*. Bruselas: European University Association.
- Rauhvargers, A. (2014). Where Are the Global Rankings Leading Us? An Analysis of Recent Methodological Changes and New Developments. *European Journal of Education*, 49(1), 30-44.
- Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington: The World Bank.
- Salmi, J., & Saroyan, A. (2007). League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), 31-68.
- Scimago Institutions Rankings (2015). *SIR World Report 2015*. Recuperado de: [http://scimagoir.com/pdf/iber\\_new/SIR%20Iber%202015%20HE.pdf](http://scimagoir.com/pdf/iber_new/SIR%20Iber%202015%20HE.pdf)
- Scimago Institutions Rankings (2016). *Rankings Higher Education Latin America 2016*. Recuperado de: <http://www.scimagoir.com/rankings.php?country=Latin%20America&sector=Higher%20educ>
- The World Bank (2002). *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. Washington: The World Bank.
- The World Bank (2009). *KEI and KI Indexes (KAM 2009)*. Recuperado de: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)

- UNAM-DGEI (2011). *La UNAM en los rankings 2010: Balance comparativo de las principales clasificaciones internacionales*. México: UNAM.
- UNESCO-CEPES (2006). *Berlin Principles on Rankings Higher Education Institutions*. Recuperado de: [http://www.che.de/downloads/Berlin\\_Principles\\_IREG\\_534.pdf](http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf)
- Usher, A., & Medow, J. (2009). A Global Survey of University Rankings and League Tables. En B. Kehm, & B. Stensaker (Eds.), *University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education* (pp. 3-18). Rotterdam: Sense Publishers.
- Usher, A., & Savino, M. (2006). *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*. Toronto: Educational Policy Institute.
- Vught van, F. A., et al. (2010). *U-Map. The European Classification of Higher Education Institutions*. Enschede: CHEPS.
- Vught van, F., & Westerheijden, D. (2010). Multidimensional ranking: a new transparency tool for higher education and research. *Higher Education Management and Policy*, 22(3), 1-27.
- Vught van, F., & Ziegele, F. (Eds.) (2011). *U-Multirank. Final Report*. Recuperado de [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/study/2011/multirank\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2011/multirank_en.pdf)
- Vught van, F., & Ziegele, F. (Eds.) (2012). *Multidimensional Ranking*. Dordrecht: Springer Verlag.
- Wende van der, M. (2008). Rankings and Classifications in Higher Education: A European Perspective. En J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 49-71). Dordrecht: Springer Netherland.
- Wende van der, M., & Westerheijden, D. (2009). Rankings and classifications: The Need for a Multidimensional Approach. En V. Vught (Ed.), *Mapping the Higher Education Landscape: Towards a European classification of higher education* (pp. 71-86). Dordrech: Springer.



# ÍNDICE

## CAPÍTULO I

### LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CONCEPTOS Y DEFINICIONES

<i>1. La investigación sobre la internacionalización de la educación superior</i>	7
<i>2. Definiciones</i>	10
<i>3. Las razones y motivaciones para la internacionalización</i>	16
3.1 LA CLASIFICACIÓN DE KNIGHT Y DE WIT	16
3.2 RAZONES Y MOTIVACIONES A NIVEL NACIONAL	16
3.3 MOTIVACIONES A NIVEL INSTITUCIONAL	19
<i>4. Los beneficios de la internacionalización</i>	21
<i>5. Conclusiones</i>	24
DECLARACIÓN DE LA IAU	26
DECLARACIÓN DEL DIÁLOGO GLOBAL EN LA BAHÍA NELSON MANDELA SOBRE EL FUTURO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN	36

## CAPÍTULO II

### PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN.

ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES Y PROGRAMÁTICAS	41
<i>1. Definición de trabajo</i>	41

2. <i>El proceso institucional de internacionalización comprensiva</i>	42
3. <i>La evaluación de la dimensión internacional de la institución</i>	45
4. <i>La planeación del proceso de internacionalización</i>	47
5. <i>El plan estratégico de internacionalización</i>	49
6. <i>Diversos modelos de planeación</i>	53
6.1 EL MODELO DE RUDZKI	54
6.2. EL MODELO DE WIT	55
6.3 EL MODELO DE HUDZIK	58
7. <i>Las estrategias organizacionales o de nivel macro</i>	66
8. <i>Las estrategias programáticas</i>	68
8.1 LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO	69
8.2 INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	70
8.3 INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN	71
8.4 LA INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA	74
9. <i>Conclusiones</i>	76

### CAPÍTULO III

EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA GLOBAL: SUS FUNDAMENTOS	77
1. <i>Introducción</i>	77
2. <i>Antecedentes</i>	77
3. <i>La ciudadanía global: la perspectiva global y la sensibilidad intercultural</i>	80
3.1 SENSIBILIDAD INTERCULTURAL: DEL ETNOCENTRISMO AL ETNORRELATIVISMO	84
4. <i>La competencia global</i>	86
4.1 LA REALIZACIÓN DE TAREAS ESPECÍFICAS	88
4.2 LOS SEIS OBJETIVOS DE UN CURRÍCULO MULTICULTURAL Y GLOBAL	92
5. <i>La ciudadanía multidimensional</i>	93
6. <i>El concepto de ciudadanía global según UNESCO</i>	101
7. <i>Conclusiones</i>	108

## CAPÍTULO IV

### LA CALIDAD Y LA EVALUACIÓN

DEL PROCESO DE INTERNACIONALIZACIÓN	109
1. <i>Introducción</i>	109
2. <i>Calidad y aseguramiento de la calidad en la educación superior</i>	110
3. <i>La contribución de la internacionalización a la calidad</i>	113
4. <i>El proceso de aseguramiento de la calidad en educación internacional</i>	114
4.1 PROCEDIMIENTOS	116
4.2 ELEMENTOS	118
4.3 CRITERIOS PARA EVALUAR	121
5. <i>¿Para qué evaluar el proceso de internacionalización?</i>	125
6. <i>Enfoques de la evaluación</i>	127
6.1 EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS	127
6.2 EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES	129
6.3 EVALUACIÓN DEL PROCESO	130
6.4 EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS	130
7. <i>El ejercicio de evaluación</i>	131
8. <i>Métodos de evaluación</i>	132
9. <i>Las preguntas de investigación</i>	132
10. <i>Marcos conceptuales para la evaluación</i>	132
11. <i>El proceso de evaluación de la calidad de la internacionalización (IQRP)</i>	133
11.1 OBJETIVOS DEL IQRP	134
11.2 PROCESO DE EVALUACIÓN DEL IQRP	135
12. <i>La evaluación realizada por los pares externos (PRT)</i>	140
13. <i>Metodología CeQuint, o certificado de calidad en internacionalización</i>	141
13.1 DESARROLLO DEL PROYECTO	142
13.2 CERTIFICADO	143
13.3 PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN	143
14. <i>Conclusiones</i>	145

CAPÍTULO V	
COMPENDIO DEL PROYECTO EUROPEO	
INDICADORES PARA EL MAPEO Y	
PERFILES DE INTERNACIONALIZACIÓN	147
1. <i>Introducción</i>	147
2. <i>Breve historia sobre la medición de la internacionalización</i>	148
2.1 EL CONCEPTO DE INTERNACIONALIZACIÓN	148
3. <i>Los conceptos de mapeo, evaluación y elaboración de perfiles</i>	149
4. <i>Metodología</i>	150
5. <i>Iniciativas existentes sobre indicadores para la internacionalización</i>	151
5.1 INDICADORES EXISTENTES	151
5.2 TIPOS DE INDICADORES: REVISIÓN DE LA LITERATURA	151
6. <i>Propósito de los indicadores</i>	153
7. <i>Niveles de evaluación</i>	156
8. <i>Métodos para la validación de indicadores</i>	156
9. <i>Métodos de recolección y verificación de datos</i>	157
10. <i>Proyectos actuales</i>	158
10.1 PROYECTO AHELO	158
10.2 CERTIFICADO DE INTERNACIONALIZACIÓN	159
10.3 PROYECTO U-MAP	159
10.4 INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA CALIDAD	
DE LA MOVILIDAD ERASMUS (EMQT)	160
11. <i>Ejemplos de proyectos de indicadores</i>	160
12. <i>Propuesta de indicadores de internacionalización</i>	
<i>para América Latina y el Caribe</i>	183

CAPÍTULO VI	
RANKINGS GLOBALES. DIVERSIFICACIÓN Y METODOLOGÍAS	197
1. <i>Introducción</i>	197
2. <i>Diversificación actual de los rankings globales</i>	200



2.1 METODOLOGÍA DE LOS RANKINGS GLOBALES HACIA 2016	202
2.2 INDICADORES DE LOS RANKINGS GLOBALES CON TABLAS DE POSICIONES	209
2.3 INDICADORES DE LOS TRES GRANDES	212
2.4 RANKINGS GLOBALES DE INVESTIGACIÓN	217
3. <i>Críticas a la metodología de los rankings ARWU, THE y QS</i>	223
3.1 FALTA DE AFINIDAD EN LOS INDICADORES	224
3.2 LIMITACIONES EN LA SELECCIÓN DE INDICADORES	230
4. <i>Los rankings regionales y de sistemas nacionales de ES: contribuciones metodológicas</i>	235
4.1 TIMES HIGHER EDUCATION LATIN AMERICA UNIVERSITY RANKING	235
4.2 QS RANKING LATINOAMÉRICA	238
4.3 RANKINGS DE SISTEMAS NACIONALES DE ES	239
5. <i>El posicionamiento de las universidades de ALC</i>	243
6. <i>La evaluación de múltiples dimensiones: U-Multirank</i>	248
6.1 U-MULTIRANK: METODOLOGÍA, SUPUESTOS BÁSICOS Y MARCO CONCEPTUAL	249
7. <i>Conclusiones</i>	254
REFERENCIAS	257

*Estrategia de internacionalización de la educación superior:  
implementación, evaluación y rankings*

se terminó de imprimir y encuadernar en septiembre de 2017 en los talleres gráficos de Pandora, S.A. de C.V., Caña 3657, La Nogalera, Guadalajara, Jalisco, México. En su composición tipográfica se utilizaron tipos de la familia Adobe Caslon Pro.

El tiraje fue de 500 ejemplares.



CGP-MEGC/PR-1117  
10% impreso con papel certificado  
y tinta con base de aceite vegetal al  
100% por Pandora Impresores.





**E**n la última década, la internacionalización de la educación superior ha tenido avances significativos en todas las regiones del planeta en rubros como la transferencia global de conocimientos, el incremento de redes de investigación, el aumento en la movilidad de estudiantes y académicos, y en la pertinencia de los perfiles profesionales. Otro desarrollo destacado ha sido la diversificación e influencia de los *rankings* globales en el sector de la educación superior. Han surgido debates en torno al concepto de internacionalización, como la noción de cooperación *versus* competencia y las asimetrías entre los países desarrollados y las regiones en desarrollo, lo que ha implicado la elaboración de nuevos marcos teóricos o la redefinición de los ya existentes, para mejor fundamentación del proceso de internacionalización.

En este volumen se abordan temas como las nuevas definiciones, las estrategias organizacionales y programáticas bajo el concepto de *internacionalización comprehensiva*; la internacionalización del currículo, tomando como eje la noción de *ciudadanía global*; los sistemas de indicadores para la evaluación y aseguramiento de la calidad en la internacionalización; y un análisis crítico de las metodologías de los *rankings* globales.

JOCELYNE GACEL-ÁVILA es profesora-investigadora en la Universidad de Guadalajara, experta en el tema de internacionalización de la educación superior en América Latina y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Coordinadora General del Observatorio Regional de la UNESCO sobre Internacionalización y Redes de la Educación Terciaria en América Latina y el Caribe (OBIRET), y de la Red Regional para el Fomento de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina/Erasmus+ (RIESAL).

