
PUNTO **cu** NORTE

• REVISTA ACADÉMICA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE. •



La internacionalización de las universidades

Número 10: enero-junio 2020

ISSN: 2594-1852



OFERTA ACADÉMICA

Lic. en Administración

Lic. en Agronegocios

Lic. en Antropología

Lic. en Contaduría

Lic. en Derecho

Lic. en Enfermería

Lic. en Nutrición

Lic. en Psicología

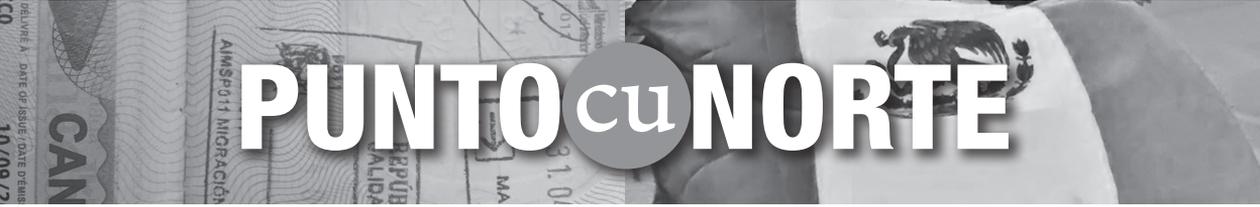
Lic. en Turismo

Ing. en Electrónica y Computación

Ing. en Telemática

Ing. Mecánica Eléctrica





PUNTO **cu** NORTE

CO
DELIVRE A DATE OF ISSUE/DATE D'EMISSI
10/09/2



PUNTO **cu** NORTE

La internacionalización de las universidades

Número 10: enero-junio 2020



Universidad de Guadalajara

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector general

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario general

Centro Universitario del Norte

Mtro. Uriel Nuño Gutiérrez
Rector

Dr. José de Jesús Quintana Contreras
Secretario académico

Dr. Efraín de Jesús Gutiérrez Velázquez
Secretario administrativo

Dra. Noemí Rodríguez Rodríguez
Directora de la División de Ciencia y Tecnología

Dr. Miguel Ángel Paz Frayre
Director de la División de Cultura y Sociedad

Dirección

Elvia Susana Delgado Rodríguez

Coordinación del número

Estela Maricela Villalón de la Isla

Corrección y cuidado editorial

Andrea López Mendoza

Consejo editorial

Dr. Andrés Fábregas Puig
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en
Antropología Social, unidad occidente, México

Dra. Herminia Alemany Valdez
Universidad de Puerto Rico en Aguadilla, Puerto Rico

Dra. Teresita Quiroz Ávila
Universidad Autónoma Metropolitana, unidad
Azcapotzalco, México

Dr. Eduardo González Velázquez
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Monterrey, México

Dr. Antonio Luzón Trujillo
Universidad de Granada, España

Mtro. Pablo Ceto
Universidad Ixil, Guatemala

Dr. Antonio Humberto Closas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Punto Cunorte, año 6, núm. 10, enero-junio 2020, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Centro Universitario del Norte, Carretera Federal 23, km 191, C. P. 46200, Colotlán, Jalisco, México. Tels. +52 (499) 992-1333 / 992-0110 / 992-2466 / 992-2467 / 9921170. <http://www.cunorte.udg.mx/>, puntocunorte@cunorte.udg.mx. Editora responsable: Elvia Susana Delgado Rodríguez. Número de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título: 04-2018-032314465900-203, ISSN: 2594-1852, otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Licitud de Título y Licitud de Contenido en trámite, otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresión y diseño por Prometeo Editores S. A. de C. V., Libertad 1457, colonia Americana, C. P. 44160, Guadalajara, Jalisco, México. Este número se terminó de imprimir en enero de 2020 con un tiraje de 500 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

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

Tabla de contenidos

Presentación	9
Estela Maricela Villalón de la Isla	

Artículos

La movilidad estudiantil y su impacto en las estrategias de internacionalización en casa.....	14
Magdalena Liliana Bustos-Aguirre	

La internacionalización en la Universidad Simón Bolívar: una mirada desde el American Council of Education.....	36
Tania Lafont	

Modelo guía para realizar una movilidad estudiantil.....	54
Martha María Hernandez Ochoa	

Impacto de la movilidad estudiantil internacional en estudiantes con discapacidad: una aproximación desde la Escuela de Ciencias Administrativas, campus IX Tonalá, Universidad Autónoma de Chiapas.....	65
Jesús Esperanza López Cortez y Sandra Ovando Ordóñez	

Dimensión internacional de la educación superior en la región norte de Jalisco.....	84
Rosa María Ortega Sánchez	
En busca de lo desconocido: la historia de una mujer emprendedora.....	100
Katya González Jiménez	
Relaciones estructurales entre factores contextuales y personales, y el rendimiento académico en Contabilidad.....	115
Antonio Humberto Closas, Idalia Gabriela de Castro, Noelia Beatriz Franchini, Rosa Teresa Cruz y María Alicia Dusicka	
La innovación educativa como estrategia de internacionalización en casa: algunas acciones en la Universidad de Guadalajara	142
Fátima Betsabé Mendoza Ramos, Carlos Soulé Farías y Gladys Ivette Cortés Gutiérrez	
La educación superior desde las políticas científicas: el alcance de los indicadores de ciencia y tecnología de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.....	159
Sayra L. Benítez Arenas	

Presentación

La internacionalización de la educación superior bien puede ser uno de esos temas que figuran como prioritarios entre los grandes discursos y propósitos sin comprender en su totalidad el alcance de lo que es, cómo se implementa, por qué, para qué o en beneficio de quiénes. La convocatoria “Internacionalización de las universidades” surge del interés por reunir evidencia escrita sobre cómo la internacionalización se materializa de forma distinta según las características de cada institución, región y contexto.

El orden de presentación de los artículos sigue esta secuencia temática: formas de internacionalización de las universidades, el impacto de la movilidad estudiantil, temas de colaboración académica y de investigación conjunta, internacionalización del currículo, políticas de internacionalización de la educación superior y financiamiento de la internacionalización.

Se analizan distintas conceptualizaciones sobre qué es la internacionalización de la educación superior en el primer artículo, “La movilidad estudiantil y su impacto en las estrategias de internacionalización en casa”, de Magdalena Liliana Bustos-Aguirre. La autora inicia con el significado del concepto *internacionalización* a través del tiempo y desde varias perspectivas; posteriormente, se focaliza en dos estrategias: la movilidad como estrategia “hacia afuera” o transfronteriza, y la internacionalización en casa o “hacia adentro”.

Tras mostrar diferentes formas de categorización de la movilidad estudiantil y la disparidad de sus estadísticas alrededor del mundo, aunado a la relevancia y a la visibilidad de la estrategia, Bustos-Aguirre plantea la internacionalización “en casa” como propósito de integración de la

dimensión internacional e intercultural en el currículo formal e informal al interior de las universidades. La especialista en gestión e internacionalización de la educación superior finaliza analizando el vínculo entre ambas estrategias: movilidad e internacionalización en casa. Concluye su participación desglosando el rol que estudiantes, administrativos y académicos han de asumir en la responsabilidad de implementar ambas estrategias en cualquier universidad o institución de educación superior que pretenda iniciar o fortalecer su proceso de internacionalización.

Tania Lafont analiza los indicadores de gestión de la internacionalización en la Universidad Simón Bolívar, seccional Barranquilla, Colombia, tomando como referente el modelo propuesto por el American Council of Education. El artículo de Lafont describe el proceso de internacionalización de la universidad colombiana según la interconexión de los siguientes factores: compromiso institucional articulado; liderazgo administrativo; estructura y recurso humano; currículo, cocurrículo y resultados de aprendizaje; colaboración y alianzas; movilidad de estudiantes, y políticas y prácticas de la facultad.

En “Modelo guía para realizar una movilidad estudiantil”, Martha María Hernández Ochoa se enfoca en una cuestión práctica respecto a la estrategia más visible de todas en la educación superior: la movilidad estudiantil. Su trabajo inicia con un estado del arte con resultados de algunas investigaciones sobre el impacto que tiene para los estudiantes la experiencia de estudiar en el extranjero. En el centro del artículo esquematiza un modelo de tres pasos o etapas básicas por las que transita todo estudiante en tal proyecto.

El principal propósito del modelo es que pueda ser utilizado como guía de asertividad sobre algunas cuestiones que los alumnos deben tener claras en distintos momentos del proceso de solicitud: el principio de la movilidad tomando como inicio la decisión del estudiante de estudiar en otro país; aspectos relacionados con la búsqueda y solicitud de becas previos a la aceptación de la universidad receptora, y consejos ineludibles en la etapa de realización de la movilidad. Hernández Ochoa concluye con la revisión de tres factores clave en todo el proceso: personal, familiar y profesional.

El artículo de Jesús Esperanza López Cortez y Sandra Ovando Ordoñez comparte un análisis sobre los factores que inciden en que estudiantes de un campus de la Universidad Autónoma de Chiapas decidan emprender una estancia por estudios en otro país. El cuestionario organiza la percepción de los alumnos en cinco dimensiones: actitud hacia la movilidad; conocimiento de opciones de movilidad académica; aspectos familiares; aspectos económicos, y aspectos académicos relacionados con la movilidad. La muestra se conforma por estudiantes de la Escuela de Ciencias Administrativas, campus IX Tonalá. Después de presentar los resultados, las autoras finalizan enriqueciendo el trabajo con la narrativa de una estudiante que ha realizado estancias de movilidad nacional e internacional, enfrentándose al reto de desenvolverse con capacidades diferentes.

La movilidad estudiantil y docente en el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, realizada por académicos y docentes del 2017 al 2018, es el tema principal de Rosa María Ortega Sánchez en su artículo “Dimensión internacional de la educación superior en la región norte de Jalisco”. La autora enfatiza la prioridad que ha tenido la estrategia en tal periodo, resaltando la oportunidad que tienen los estudiantes para estudiar en otro país.

Katya González Jiménez explora el impacto de la movilidad internacional utilizando el método biográfico para relatar la experiencia de vida de una egresada del Centro Universitario del Norte. “En busca de lo desconocido: la historia de una mujer emprendedora” es una narrativa de empoderamiento que permite al lector conocer parte de los cambios que, a nivel personal, familiar y profesional, viven quienes asumen el reto de estudiar un posgrado en el extranjero.

El trabajo de Antonio Humberto Closas, Idalia Gabriela de Castro, Noelia Beatriz Franchini, Rosa Teresa Cruz y María Alicia Dusicka, “Relaciones estructurales entre factores contextuales y personales, y el rendimiento académico en Contabilidad”, propone un modelo estadístico de ecuaciones estructurales que permite estudiar la forma en que ciertos factores contextuales y personales se relacionan con los resultados que los alumnos obtienen en la asignatura de Contabilidad en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

La propuesta de los estadistas encaja en la temática de colaboración académica y de investigación conjunta como un ejemplo claro y práctico de la forma en que la internacionalización puede contribuir a la solución de problemáticas comunes en universidades ubicadas en diferentes países. La difusión de investigaciones en diversas disciplinas es uno de los propósitos de la revista PUNTO CUNORTE y es también uno de los mecanismos básicos para identificar ideas de trabajos conjuntos entre pares de distintas latitudes.

El tema del financiamiento lo abordan Fátima Betsabé Mendoza Ramos, Carlos Soulé Farías y Gladys Ivette Cortés Gutiérrez en “La innovación educativa como estrategia de internacionalización en casa: algunas acciones de la Universidad de Guadalajara”. Los autores inician el trabajo ubicando los últimos recortes presupuestales del Gobierno federal como factor de incidencia en la forma de trabajar las estrategias de internacionalización en las universidades mexicanas, específicamente en la Universidad de Guadalajara. Posteriormente, se focalizan en aclarar la diferencia entre los términos *internacionalización en casa* e *internacionalización del currículo*. Finalizan contextualizando el Centro Universitario de los Valles como un potencial escenario de implementación de acciones que incluyan la dimensión internacional en las funciones sustantivas de la universidad, de manera integral y “en casa”.

Sayra L. Benítez Arenas, autora de “La educación superior desde las políticas científicas: el alcance de los indicadores de ciencia y tecnología de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos”, aborda la emergencia de paradigmas e imaginarios económicos que se construyen en organismos internacionales que utilizan el instrumento de políticas de desarrollo, en las cuales involucran la mercantilización de la educación superior. El análisis sobre la proyección de la educación superior en las políticas científicas como eje estratégico de desarrollo económico figura como el escenario global de la internacionalización de las universidades.

En general, el conjunto de trabajos reunidos en esta publicación muestra que la internacionalización de las universidades es un proceso que se fortalece con la visión de líderes en gestión, el compromiso de representantes institucionales, la voluntad política y la participación activa de toda la comunidad universitaria. Más que un propósito y un fin, la internacionalización puede y debe ser un medio que facilite cumplir los objetivos de la educación superior en cualquier región del mundo.

Estela Maricela VILLALÓN DE LA ISLA

La movilidad estudiantil y su impacto en las estrategias de internacionalización en casa

Student mobility and its impact on internationalization at home strategies

Magdalena Liliana BUSTOS-AGUIRRE*

RESUMEN

La internacionalización de la educación superior surge en la década de los ochenta para nombrar las primeras acciones de movilidad estudiantil para créditos en las instituciones europeas. El concepto y las estrategias asociadas a él han cambiado significativamente en los últimos cuarenta años, pasando de un énfasis casi único en la movilidad de estudiantes a su interpretación como proceso que pretende contribuir a la calidad de las funciones sustantivas de una institución.

Este artículo comienza discutiendo las definiciones y significados que se le atribuyen a la internacionalización de la educación superior para, posteriormente, revisar los dos tipos de estrategias más comunes en su implementación: las de movilidad y las de internacionalización en casa. Finalmente, se discute y analiza la forma en la que la movilidad de estudiantes y profesores o investigadores, tanto entrante como saliente, se puede vincular con las estrategias de internacionalización en casa a fin de crear un impacto más significativo, comprehensivo y de mayor alcance.

* Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Línea de investigación: gestión e internacionalización de la educación superior. ORCID 0000-0003-2370-9533. magda.bustos@gmail.com

Palabras clave: internacionalización, educación superior, movilidad, internacionalización en casa, internacionalización del currículo.

ABSTRACT

Higher education internationalization emerges in the 1980s to name the first student mobility actions among European universities. The concept and strategies associated with it have changed significantly in the last forty years, from an almost unique emphasis on student mobility to its interpretation as a process that aims to contribute to the quality of the teaching, research, and services offered by higher education institutions. This article begins by discussing the definitions and meanings attributed to the internationalization of higher education to later review the two most common strategies for its implementation: mobility and internationalization at home. Finally, we discuss and analyze ways in which incoming and outgoing the mobility of students and professors/researchers can be linked to internationalization at home strategies in order generate to a more meaningful, comprehensive and far-reaching impact.

Keywords: *internationalization, higher education, mobility, internationalization at home, internationalization of the curriculum.*

INTRODUCCIÓN

El término *internacionalización de la educación superior* nació al inicio de la década de los ochenta a la par de los primeros intercambios de estudiantes apoyados por la Comisión Europea en el programa piloto que precedió a la creación del Erasmus en 1987. Desde entonces, el término ha sido interpretado y reinterpretado de diversas maneras para dar cabida a una serie de acciones, programas, estrategias y políticas, tanto a nivel institucional como a nivel nacional y regional, con diferentes significados que se adaptan a los intereses y objetivos que las instituciones y gobiernos persiguen.

Este artículo parte de una revisión de la definición de la internacionalización y sus cambios en los últimos años para, posteriormente, presentar las estrategias de internacionalización a partir de la división que hace Knight (2012a): las estrategias de internacionalización hacia fuera o transfronterizas, es decir, las que implican movilidad, y las estrategias de internacionalización en casa, que son aquellas que engloban las acciones que se implementan al interior del campus universitario. Después, se aborda la vinculación entre la movilidad estudiantil y las estrategias de internacionalización en casa, aportando elementos que contribuyen a un mejor diseño de los programas de movilidad de estudiantes a partir de su vinculación con el currículo, ofreciendo una serie de recomendaciones para su organización e implementación.

¿QUÉ ES LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Las definiciones que se han atribuido al término *internacionalización de la educación superior* han cambiado a lo largo de los años, pasando del énfasis casi único en la movilidad de estudiantes al de un proceso complejo que debe vincularse con otras iniciativas y actividades en la institución de manera holística y comprehensiva.

Una de las más recientes definiciones la proponen De Wit et al. (2015), quienes señalan que la internacionalización de la educación superior es un proceso intencional para integrar la dimensión internacional, intercultural y global en la misión, funciones y servicios educativos. El objetivo es mejorar la calidad de la educación y la investigación para todos los estudiantes y el personal universitario, haciendo una contribución significativa a la sociedad.

Es importante resaltar tres elementos cruciales en esta definición. En primer lugar, destaca el término *proceso intencional*, que ya se había utilizado en definiciones anteriores y que implica la planeación, dirección y evaluación de las acciones de internacionalización. En segundo lugar, los autores consideran que no es un objetivo o meta por sí misma, sino que debe ser un instrumento para lograr la mejora en la calidad de las funciones sustantivas de las instituciones. Finalmente, se hace patente en

esta definición que la internacionalización debe buscar el beneficio de la sociedad y de los integrantes de las comunidades universitarias, deslindándose claramente de las visiones materialistas y de mercado.

Llegar a esta definición tomó cerca de 25 años. Las definiciones propuestas anteriormente fueron presentando tres cambios claramente perceptibles desde su emergencia a inicios de la década de 1990 (Gao, 2019):

1. Durante los primeros años de la década, la internacionalización se definía como actividades y programas que podrían (o no) aplicarse a diversas entidades dentro de la misma institución.
2. De mediados de 1990 a principios del 2000, esta comenzó a verse como un proceso continuo, reconociendo la necesidad de contar con un enfoque institucional.
3. A finales de la década de los noventa, y con mayor fuerza durante la primera mitad de la década siguiente, esta se concibió como una estrategia transversal, relacionada con todos los aspectos de la vida universitaria, que debe ser planeada e implementada de forma sistémica.

De manera similar, la maduración en las definiciones de la internacionalización, así como los cambios y ajustes en las estrategias y acciones que implica se han dado en cinco etapas (Teichler, 2017):

1. Movilidad estudiantil. A partir del éxito del programa Erasmus y, posteriormente, de la Declaración de Lisboa y de los cambios en los sistemas de educación superior europeos que el Proceso de Bolonia trajo consigo, las décadas de los ochenta y noventa estuvieron marcadas por la movilidad de estudiantes como el principal atributo e indicador del reciente proceso de internacionalización en Europa y, luego, en otras regiones.
2. Emergencia de otros modos y actividades internacionales. Las últimas dos décadas vieron nacer y florecer otras formas de vinculación internacional, tales como el incremento de los convenios interinstitucionales de cooperación, la movilidad virtual, la educa-

- ción transfronteriza, la movilidad y migración de académicos, y las estrategias de internacionalización del currículo y en casa.
3. Profesionalización y desarrollo de estructuras de apoyo para atender las tareas internacionales en las instituciones educativas y las entidades gubernamentales.
 4. Emergencia de políticas y estrategias a nivel supranacional, nacional e institucionales para la internacionalización del sector.
 5. Incremento de la relación entre las políticas nacionales y las actividades de internacionalización, así como de la complejización del escenario y su impacto en la vida diaria de las instituciones.

Estos cambios en las formas de entender y actuar la internacionalización en las instituciones de educación superior dieron curso a tres generaciones de “universidades internacionales”. La primera se enfocó en incrementar la diversidad de socios y proyectos de colaboración internacional, así como sus números de estudiantes y profesores desde y hacia otros países. La segunda se caracterizó por la existencia de oficinas para la gestión, la puesta en marcha de programas educativos y sedes en el extranjero, y la proliferación de centros y proyectos de investigación en otros países o en conjunto con ellos. La tercera vio el surgimiento de nuevas instituciones y programas producto de la colaboración de dos o más socios de diferentes países (Knight, 2014).

Actualmente, los fines que se persiguen con la internacionalización (y, por tanto, los significados que se le atribuyen) se pueden concentrar en tres grandes rubros: la búsqueda de cooperación y colaboración; el posicionamiento, visibilidad y reputación internacional, y la generación de dividendos económicos. Estos fines afectan de manera importante la forma en la que se define y las estrategias que se implementan. Para Teichler (2017), los siguientes son los fines más comúnmente encontrados en las definiciones sobre internacionalización hoy en día:

1. Transferencia transfronteriza o internacional de conocimiento a través de libros, medios electrónicos y otros recursos informativos.
2. Movilidad física y transfronteriza de estudiantes, profesores,

- personal administrativo, instituciones de educación, programas educativos...
3. Cooperación y comunicación internacional entre países, instituciones de educación superior, académicos y estudiantes.
 4. Educación internacional, que implica la inclusión en el currículo de áreas y temas enfocados a la formación de competencias para la interacción en ambientes internacionales.
 5. Investigación y docencia en educación comparada, aprendizaje intercultural, educación para la paz y ciudadanía global, entre otras.
 6. Convergencia, globalización, regionalización y otras formas de generar similitud y comparabilidad entre instituciones y sistemas educativos.
 7. Reputación internacional, *rankings* y otros esquemas internacionales de evaluación y medición de la calidad.

Un elemento crucial para entender la definición de internacionalización en las instituciones de educación superior, y dar sentido a las políticas y estrategias que se implementan, es la filosofía o cosmovisión que se tenga al respecto. Según Stier (2004), las filosofías o cosmovisiones sobre la internacionalización se pueden agrupar en tres: el idealismo, el instrumentalismo y el educacionalismo.

En el idealismo se valora la cooperación internacional y se considera que las instituciones pueden contribuir a construir un mundo más democrático, justo y equitativo. En el instrumentalismo se considera que el principal objetivo de la internacionalización es el aseguramiento del capital humano suficiente para atender las demandas del mercado laboral en cantidad y calidad. Y en el educacionalismo se parte de la idea de que la exposición a un ambiente académico distinto favorece el desarrollo de múltiples competencias y el crecimiento personal de estudiantes y profesores. Cabe mencionar que en la mayoría de las instituciones de educación superior las estrategias y políticas institucionales suelen reflejar la coexistencia de dos o incluso todas las filosofías señaladas por Stier (2004).

En resumen, el término *internacionalización de la educación superior* tiene un significado altamente contextual y ligado a la cultura, historia,

principios, objetivos deseados y creencias de los académicos, directivos y personal que diseña e implementa las estrategias.

LAS ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN

Los expertos coinciden en que las estrategias de internacionalización deben abarcar tres ámbitos y enfocarse en dos rubros. Los ámbitos son los aspectos de política institucional y gobernanza, los aspectos académicos y la gestión de servicios de apoyo (Gacel-Ávila, 2006; Gao, 2019; Knight, 2008), mientras que los rubros son las acciones en casa o “hacia adentro” y las acciones transfronterizas o “hacia fuera” (Knight, 2012a).

LAS ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN “HACIA FUERA” O TRANSFRONTERIZAS

Las estrategias transfronterizas o hacia fuera son las relacionadas con la movilidad, principalmente de personas, programas y proveedores, aunque también puede incluir los servicios y políticas que trascienden las fronteras de un país.

La movilidad de personas no es exclusiva de los estudiantes; también es importante para el personal administrativo y los profesores. En el caso de los profesores, Altbach y Postiglione (2015) resaltan su importancia señalando que, sin su involucramiento completo, activo y entusiasta, los esfuerzos de internacionalización están destinados a fallar, pues es en ellos en quienes recaen la docencia, tanto para estudiantes locales como internacionales, la investigación en colaboración, la publicación en revistas académicas extranjeras y el diseño de programas y cursos.

Sin embargo, poco se hace para prepararlos y apoyar su participación en estos procesos, dejando que solo los profesores intrínsecamente motivados y entusiastas incursionen en la incorporación de la dimensión internacional en sus actividades de docencia e investigación.

Por lo que respecta al personal administrativo, a pesar de que las definiciones y estrategias sobre internacionalización mencionan con frecuencia la importancia de los servicios de apoyo para lograr un proceso

comprehensivo y de mayor impacto, históricamente se ha dado poca relevancia al personal que tiene a su cargo estas tareas, especialmente cuando se trata de dependencias externas a la oficina de internacionalización.

Si las instituciones desean avanzar en la implementación de estrategias de internacionalización, la capacitación y profesionalización del personal administrativo y su involucramiento son indispensables. Desafortunadamente, pocos avances hay en este rubro a nivel mundial: un reporte reciente entre instituciones europeas concluyó que los pocos programas existentes de capacitación y entrenamiento para la internacionalización del personal administrativo están aún en estadios muy básicos y no están vinculados de manera adecuada a la estrategia institucional (Hunter, 2017). En América Latina y el Caribe, las carencias son aún mayores, pues prácticamente no existe información estadística básica y los estudios cualitativos o de caso sobre la movilidad del personal académico y administrativo son escasos.

Por lo que respecta a la movilidad de los estudiantes, es importante señalar en primer lugar que este término puede estar englobando una serie de acciones diversas en cuanto a su alcance y objetivos, que van desde el reclutamiento de estudiantes extranjeros que pagan matrícula, los viajes al extranjero como parte de una asignatura, los cursos en otro país impartidos por un profesor de la institución de origen durante el verano (también llamados *faculty-led programs*) y los intercambios de semestre o año durante la licenciatura y el posgrado, por mencionar algunos ejemplos. Es por esto que Colucci et al. (2014) señalan que la movilidad es un término “agrupador” o “generalizador”, y añaden que existen varias formas para su categorización.

- a. Por su propósito o duración: para cursar algunos créditos o asignaturas, o para cursar todo un grado.
- b. Por la dirección de la movilidad: estudiantes entrantes y salientes.
- c. Por el tipo de actividades que se realizarán en el extranjero: cursar estudios, hacer investigación, aprender idiomas, entre otras.
- d. Por el marco bajo el cual se organiza la movilidad: programas nacionales o supranacionales, programas propios de las institucio-

nes de adscripción, o bien una movilidad organizada por el propio estudiante (*free mover mobility*).

La tabla 1 proporciona claridad sobre la mayoría de las formas de movilidad estudiantil existentes y está basado en un texto de Knight (2012b) que señala que existen seis categorías definidas a partir de tres preguntas clave:

1. ¿Quién otorga los créditos por lo cursado fuera de la institución de origen?
2. ¿Quién otorga la cualificación del programa que se está cursando?
3. ¿Qué tanto se reconoce lo cursado en el país de origen, en el de destino y en terceros países donde el egresado quiera estudiar o trabajar?

Tabla 1. Clasificación de la movilidad estudiantil

Tipo de movilidad	Descripción	Institución de educación superior que otorga crédito o grado
De grado	Los estudiantes se trasladan a otro país y se inscriben en una institución para cursar todo un programa educativo.	La institución de destino
Corta o para créditos	Los estudiantes realizan una estancia, típicamente un semestre o un año académico, en una institución en otro país.	La institución de origen
Programas en colaboración en el extranjero	Los estudiantes se inscriben en un programa educativo que dos o más instituciones ofrecen en colaboración. Algunos ejemplos son los programas de doble o múltiple titulación, los programas de grado conjunto, los programas contratados (franquiados) a una institución extranjera que se ofrecen en la local y los programas “sándwich”, donde la trayectoria se divide en tres partes, la primera y la tercera se cursan en la institución local, mientras que la segunda se realiza en la extranjera.	Varía dependiendo del modelo. En los programas de doble o múltiple titulación cada institución otorga un diploma; en los programas franquiciados, la institución extranjera; en los programas de titulación conjunta, las dos instituciones expiden un solo diploma con los sellos de ambas; y en el caso de los programas sándwich la institución local otorga el grado y podría ser que también la extranjera lo haga.

Estancias de investigación y trabajo de campo	El estudiante realiza investigación o trabajo de campo en el extranjero como parte de los requisitos de titulación en su institución de origen.	La institución de origen
Prácticas profesionales y otras experiencias prácticas	El estudiante realiza prácticas profesionales, voluntariado o servicio comunitario en el extranjero como parte de su programa educativo en la institución de origen, que las autoriza, y pueden ser opcionales u obligatorias.	La institución de origen
Viajes de estudio, talleres, cursos cortos...	El estudiante participa en actividades académicas de corta duración que se realizan en el extranjero. Estas actividades son autorizadas por la institución de origen y pueden ser optativas u obligatorias, ser parte o no del programa educativo y estar organizadas por esta o por otra, o un proveedor.	Generalmente no tienen reconocimiento de créditos, ya sea porque son parte de una asignatura y no hay una acreditación adicional o porque la participación es opcional y no forma parte del currículo.

Fuente: elaboración propia basada en Knight (2012b).

Aunque no lo señala claramente, en esta categorización Knight (2012b) asume que el objetivo de la estancia de un estudiante de movilidad corta o para créditos es cursar asignaturas equivalentes o complementarias al programa educativo en el que está inscrito en su institución de origen. Esta categoría también podría incluir otros objetivos tales como la movilidad para estancias de investigación, mucho más comunes en el posgrado que en la licenciatura, siempre y cuando se contemplen como parte de la formación curricular del estudiante.

Ahora bien, es importante señalar que aun cuando a nivel mundial el número de estudiantes en movilidad, principalmente de grado, pasó de alrededor de 200 000 hace cinco décadas a 5.3 millones en 2017 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2019), la proporción de estudiantes internacionales en el mundo se ha mantenido estable y cercana al 2 % de la matrícula (Teichler, 2017), lo que quiere decir que sigue siendo una actividad en la que solo unos cuantos estudiantes participan.

Tampoco la distribución de los estudiantes móviles en el mundo es equitativa, pues hay una fuerte concentración de estudiantes entrantes en países de ingresos altos y economías desarrolladas, así como en el mundo

anglosajón: un tercio de los estudiantes eligen Estados Unidos, Reino Unido o Australia como destino educativo, mientras que una quinta parte escogen Alemania, Francia, Rusia o Canadá para realizar sus estudios universitarios. En contraparte, la mitad de los estudiantes internacionales en el mundo son asiáticos y uno de cada cuatro proviene de China o la India (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019). Por lo que respecta a México, la movilidad internacional en la educación superior es marginal, pues ronda los 25 000 estudiantes entrantes y los 35 000 salientes, lo que equivale aproximadamente al 0.75 % del sector que agrupa cerca de cuatro millones y medio de estudiantes.

A pesar de su relevancia como estrategia, la movilidad para créditos es aún más reducida, aunque es difícil saber si las estadísticas disponibles corresponden en realidad a este tipo de movilidad o incluyen estudiantes en movilidad de grado. En México, a partir de la encuesta Patlani se sabe que menos del 1 % de los estudiantes matriculados en educación superior realiza movilidad (Maldonado-Maldonado, 2018), mientras que en Estados Unidos el porcentaje ronda el 1.5 %, y en algunos países europeos, como Austria, Alemania, Finlandia, Francia, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega y los Países Bajos, las tasas de estudiantes que tienen alguna experiencia de movilidad saliente antes de concluir la educación superior oscilan entre el 6 y el 36 % de la matrícula (Choudaha & De Wit, 2014; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2019; Wätcher & Ferencz, 2012; Wiers-Jenssen, 2008). Lo anterior nuevamente indica que, a pesar de los esfuerzos personales, nacionales e institucionales por incrementar la movilidad en la educación superior en los últimos 30 años, sigue siendo una actividad marginal cuyos beneficios están disponibles, en el mejor de los casos, para un estudiante de cada tres o, en el peor de los escenarios (entre los que está el caso mexicano), para uno entre cien.

La movilidad de programas se refiere a la oferta de cursos educativos y programas en otro país, ya sea en modalidad presencial o a distancia, mientras que la movilidad de proveedores se refiere al cruce de fronteras, ya sea físico o virtual, por parte de una institución educativa para

establecerse en otro país y ofrecer programas, servicios y otras formas de capacitación y entrenamiento a estudiantes y profesionales.

En la movilidad de programas es frecuente que existan colaboraciones con instituciones locales para solventar los temas de acreditación y certificación. La diferencia entre la movilidad de programas y la de proveedores radica en la amplitud y el nivel de los programas y servicios que se ofrecen, así como en la inversión y presencia local, siendo la movilidad de proveedores mucho más demandante y amplia que la de programas.

Entre las formas que toma la movilidad de programas están las franquicias, las dobles titulaciones, los programas articulados, también llamados “sándwich”, y los programas a distancia, mientras que las formas más usuales de movilidad de proveedores contemplan las sedes en el extranjero, las universidades virtuales y las compras o fusiones con instituciones locales (Knight, 2012a).

LA INTERNACIONALIZACIÓN “EN CASA”

A partir de los resultados sobre movilidad de créditos, particularmente en Europa, los investigadores, gobiernos e instituciones en todo el mundo tomaron conciencia de que no se trata de una actividad que se pueda masificar o hacer obligatoria, pues además de grandes recursos públicos demanda que el participante tenga ciertas condiciones personales y familiares que favorezcan la movilidad. Como ya se mencionó, las cifras recientes indican que, en el mejor de los escenarios, las tasas de participación estudiantil en movilidad difícilmente superarán el 35 % de la matrícula.

Esta toma de conciencia introdujo la preocupación por dotar a los estudiantes no móviles de las competencias internacionales e interculturales necesarias para vivir en un mundo multicultural, y enfrentar los retos del mercado global, es decir, la posibilidad de hacer internacionalización sin movilidad.

Así, términos como *internacionalización en casa* e *internacionalización del currículo* comenzaron a poblar las reuniones de profesionales de la educación internacional, los artículos académicos y los documentos de política

institucional durante los primeros años de la década del 2000. La idea se basó en la implementación de programas y acciones que permitieran preparar a todos los estudiantes, los que hacen movilidad y los que no, para interactuar en un mundo cada vez más global e intercultural, y ampliar su perspectiva sin la obligatoriedad de dejar su entorno. Beelen y Jones (2018) definen a la internacionalización en casa como el propósito de integrar la dimensión internacional e intercultural en el currículo formal e informal para todos los estudiantes dentro del ambiente local de aprendizaje.

Las estrategias de internacionalización en casa incluyen principalmente la internacionalización del currículo y de los programas educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las actividades de investigación y de colaboración académica, las actividades *extra-* y *cocurriculares*, y la relación con grupos locales étnicos y de otras nacionalidades (Harari, 1992; Knight, 2012a). También se puede incluir la movilidad física y virtual de estudiantes, así como la presencia e integración de estudiantes y profesores extranjeros en el campus (Beelen & Jones, 2018).

La internacionalización del currículo implica situar a la internacionalización como un elemento central en el proceso educativo y promover un aprendizaje intercultural, interdisciplinario, comparativo y global, que transforme los modos de aprender de los estudiantes y contribuya a que consideren su responsabilidad con el mundo que les rodea (Gacel-Ávila, 2003; Green, 2012; Harari, 1992).

Leask (2015) define la internacionalización del currículo como la incorporación de la dimensión internacional e intercultural en el contenido del plan y programas de estudios, en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y en los servicios de apoyo que la institución ofrece para todos los programas. Esta investigadora también señala que un currículo internacionalizado es aquel que familiariza a los estudiantes con la investigación internacional y con la diversidad lingüística y cultural para desarrollar en ellos una perspectiva global como profesionistas y ciudadanos.

Además, internacionalizar el currículo incluye el uso cada vez más intensivo de libros de texto y materiales educativos de otros contextos, así como el uso del inglés (aunque también de otros idiomas) como medio

de instrucción, lo que conlleva a un currículo de orientación internacional en su contenido con el objetivo expreso de preparar a los estudiantes, locales y extranjeros, para desempeñarse en un contexto internacional y multicultural.

El currículo consta de dos partes: ideas o contenido y formas de involucrarse con ese contenido, lo que puede incluir actividades fuera del contexto áulico tales como viajes, encuentros interculturales, estudio de otros idiomas y la propia movilidad de los estudiantes (Gao, 2019).

Para Leask (2015), el corazón de la propuesta está en las disciplinas, pues estas determinan qué conocimientos, perspectivas y paradigmas se valoran y difunden, definiendo por tanto el alcance. La investigadora también señala que el contexto —institucional, local, nacional y global— tiene un papel preponderante en la conceptualización y el abanico de opciones para la internacionalización de los programas educativos. Ambos aspectos, el contexto y las disciplinas, interactúan creando un complejo entramado de condiciones que influyen el diseño, dando forma y personalizando lo que un currículo internacionalizado significa para cada programa e institución educativa.

EL VÍNCULO ENTRE LA MOVILIDAD Y LA INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA

Las tendencias más recientes han señalado la necesidad de vincular la movilidad estudiantil con los esfuerzos de internacionalización en casa, situación que, según Teichler (2017), ya ha venido ocurriendo en los últimos 15 años, aunque de manera espontánea y sin intencionalidad.

Tres ejemplos de estrategias que han contribuido de manera importante al desarrollo de competencias internacionales e interculturales en estudiantes no móviles son la disponibilidad de opciones de educación transfronteriza a través de la movilidad de programas y proveedores; la movilidad y migración de académicos, y la movilidad virtual de estudiantes y profesores.

Lo anterior indica que en realidad no existe una división tan clara entre estrategias de internacionalización en casa y en el extranjero, pues algunos de los componentes de las estrategias para el currículo contribuyen al

desarrollo de conocimientos que impulsan la movilidad de estudiantes y profesores (Erasmus+ Student and Alumni Association, 2018; European Students' Union, 2018; Larsen, 2016).

La incorporación de estudiantes de movilidad entrante y de profesores visitantes en las actividades y rutinas diarias de la institución es otra forma de favorecer la vinculación entre las estrategias de movilidad y las de internacionalización en casa, pues se pone al alcance de los estudiantes locales un abanico más amplio de experiencias de contacto internacional en el aula y las instalaciones universitarias.

De manera particular, la incorporación de estudiantes de movilidad en cursos regulares beneficia a los estudiantes no móviles, pues les permite desarrollar nuevas perspectivas, posturas más abiertas y una aceptación mayor hacia la diversidad cultural e ideológica (Castro, Woodin, Lundgren & Byram, 2016; Erasmus+ Student and Alumni Association, 2018).

Sin embargo, un estudio europeo reciente demuestra que la vinculación de los estudiantes foráneos con la comunidad universitaria local es, en la mayoría de los casos, preocupantemente escasa: solo el 44 % de los estudiantes encuestados señaló haber interactuado con un estudiante extranjero al menos una vez durante el semestre (el 43 %, en el marco de una clase compartida); únicamente el 39 % dijo haber tenido una interacción significativa, y apenas el 13 % indicó interactuar al menos una vez a la semana. El hecho de que quienes se inscriben en cursos que se imparten en otro idioma son, en una abrumadora mayoría, estudiantes extranjeros, tampoco favorece una mayor convivencia entre ambos grupos (Erasmus+ Student and Alumni Association, 2018; European Students' Union, 2018).

Es evidente, entonces, que las estrategias de internacionalización en casa deben incluir programas y actividades para favorecer una mayor interacción entre estudiantes y profesores, visitantes y locales, tanto en cantidad como en calidad.

El informe publicado por la Erasmus+ Student and Alumni Association (2018) sugiere actividades como eventos internacionales y multiculturales; viajes para conocer la cultura local e interactuar con la comunidad; tareas colectivas y en equipos multiculturales en las clases; involucramiento de estudiantes locales en los programas de

orientación y bienvenida para estudiantes extranjeros, y disposición de espacios físicos y tiempos específicos donde se puedan llevar a cabo interacciones informales.

En el caso de los profesores, habrá que maximizar las posibilidades de contacto con otros colegas y estudiantes, de manera que la visita no se acote a un programa o proyecto de investigación o docencia en particular, sino que su ámbito de influencia se expanda, de ser posible, a toda la institución.

Sin denotar la importancia de la vinculación entre estudiantes y profesores locales y visitantes, se debe reconocer que la integración más eficiente entre las estrategias de movilidad y las de internacionalización en casa es que los programas de movilidad estudiantil se diseñen e implementen a partir del currículo. Algunos autores hacen notar la falta de vinculación entre los programas de movilidad y los requerimientos curriculares (Castro, Woodin, Lundgren & Byram, 2016), mientras que otros señalan que la ausencia de una vinculación entre el currículo y la movilidad puede propiciar que las estancias internacionales se conviertan en actividades adicionales y poco conectadas con la formación de los estudiantes (De Wit, Hunter, Howard & Egron-Polak, 2015). Según De Moor y Henderikx (2013), la movilidad para créditos puede catalogarse en tres tipos a partir de su relación con el currículo:

- a. Movilidad desvinculada del currículo. El estudiante es quien toma la mayoría de las decisiones sobre su estancia con base en un plan personal. Es decir, cada estudiante de manera individual realiza un intercambio con base en sus intereses y necesidades, y sin que medien modificaciones o colaboraciones específicas en materia curricular. La mayoría de los programas de movilidad caen en este modelo.
- b. Movilidad a partir de un currículo organizado en red. La universidad forma una red internacional con otras instituciones a partir de una revisión del currículo de uno o más programas educativos específicos. Cada universidad que forma parte de la red tiene el control único de sus programas de estudios, que deben incluir un componente de movilidad. Las universidades definen una

serie de cursos y trayectorias específicas para los interesados en hacer movilidad y esta solo es posible en las instituciones que conforman la red. El objetivo es que la movilidad contribuya a enriquecer el currículo y la trayectoria estudiantil, aunque esto signifique sacrificar los intereses particulares de los estudiantes. Este modelo permite que también se beneficien los estudiantes locales, pues los acuerdos previos entre las instituciones sobre los cursos y trayectorias disponibles para los estudiantes entrantes pueden fomentar y facilitar su interacción con los locales.

- c. Movilidad a partir de un currículo integrado. Se trata de un programa educativo que se imparte de manera conjunta entre dos o más instituciones ubicadas en lugares diferentes, que comparten un currículo único y que otorgan un grado doble o conjunto. La movilidad es parte central del currículo y cada institución imparte uno o varios de sus componentes. Este modelo implica una colaboración muy cercana entre las instituciones participantes en todos los aspectos relacionados con el programa educativo: docencia, investigación y vinculación. Se trata de un modelo que no es masificable, pero que puede contribuir a la internacionalización de las disciplinas de manera muy relevante.

De Moore y Henderikx (2013) denominan a las modalidades b y c “movilidad estructurada”. Estas ofrecen muchos beneficios tanto para los programas como para los estudiantes y los profesores: coordinarse en diferentes niveles (para un área temática, cursos, programas educativos, programas de verano e incluso seminarios); optar por diferentes temporalidades para la movilidad (por un semestre o año, un verano, durante varios periodos continuos o de manera intermitente), así como incluir movidades cortas y largas; favorecer la interacción y colaboración entre los académicos para actividades de investigación, docencia y extensión, además del uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación para la movilidad virtual y la impartición de cursos con presencialidad enriquecida y mediados por la tecnología.

Entre las ventajas más relevantes de la movilidad estructurada está la cooperación interinstitucional de mayor impacto; colaboración horizontal y estratégica entre las instituciones; incremento de la investigación y la especialización entre los socios; solidez de intereses académicos del cuerpo estudiantil; internacionalización del currículo; incremento del uso de las tecnologías de la información y la comunicación entre los profesores y estudiantes; equilibrio en niveles de aprendizaje entre estudiantes móviles y no móviles, y visibilización y reputación internacional (De Moore & Henderikx, 2013).

COMENTARIOS FINALES

Las instituciones de educación superior están cada vez más conscientes de los retos de la globalización y entienden a la internacionalización como una forma de responder a las tensiones y cambios vertiginosos que el sector ha experimentado en los últimos 40 años con relación a las formas de interpretar sus ámbitos de competencia. El concepto y sus estrategias también han evolucionado hasta comprender la internacionalización como un medio que permite alcanzar mejores niveles de calidad en las funciones sustantivas y un mayor impacto para la sociedad, que va mucho más allá de la movilidad de estudiantes.

En el futuro, la movilidad seguirá siendo una estrategia central del proceso de internacionalización y estará incluyendo con mayor contundencia a los otros actores del proceso, los profesores y el personal universitario, pues las instituciones están cada vez más conscientes de que no se puede lograr sin su apoyo.

También es cada vez más claro que la movilidad estudiantil permanecerá como una actividad reservada para unos cuantos, sobre todo en entornos con financiamiento público endeble o inexistente, como es el caso de México, por lo que las estrategias de internacionalización hacia dentro o en casa han cobrado más relevancia en la última década. En este sentido, la internacionalización en casa y del currículo deberán tener un papel cada vez más central en los procesos de las instituciones de educación superior mexicanas.

Sin embargo, entender las estrategias de internacionalización como una dicotomía con poca interacción no contribuye al incremento de la calidad de las funciones sustantivas. La movilidad de estudiantes sin vinculación con el currículo o de profesores sin vinculación con la investigación son acciones con poco impacto sistémico para la institución y sus programas educativos.

En este artículo se presentaron dos formas de vincular la movilidad con las estrategias de internacionalización en casa, contribuyendo a la desmitificación de la dicotomía prevalente y proponiendo una internacionalización más holística. La primera, a través de la implementación de programas y acciones que propicien un mayor acercamiento e interacción entre los estudiantes y profesores internacionales y la comunidad local; la segunda, a través de la vinculación de la movilidad saliente con el currículo.

En el caso de los estudiantes entrantes, la responsabilidad principal recae en la oficina de internacionalización, pues es la entidad de primer contacto y una de sus tareas es promover la integración de los visitantes con la comunidad universitaria, coordinando actividades y programas que lo propicien. En el caso de los profesores, la responsabilidad se comparte con las entidades académicas, pues corresponde a estas diseñar la agenda y los acercamientos necesarios a otros programas y departamentos; pero una mayor sinergia y conexión entre los académicos y el personal de las oficinas de internacionalización contribuirá a un mayor impacto y visibilidad del visitante y de su institución de origen.

La internacionalización del currículo y su articulación con la movilidad corresponde a los académicos, con el apoyo de los directivos de la institución y del personal de la oficina de internacionalización, lo que redundará en un mayor impacto en las acciones de docencia, investigación y extensión de los programas de estudio.

Vincular las estrategias de movilidad con las de internacionalización en casa es una tarea pendiente para la mayoría de las instituciones, pero es una que debe hacerse si se desea que la internacionalización sea un medio para mejorar la calidad de funciones sustantivas y una forma de retribuir de manera significativa a la sociedad.

REFERENCIAS

- Altbach, P. & Postiglione, G. (2015). Professors: the Key to Internationalization. *International Higher Education*, (73), 11-12.
- Beelen, J. & Jones, E. (2018). Internationalization at Home. En P. Teixeira & J. Shin (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-4). Dordrecht, Países Bajos: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_245-1
- Castro, P., Woodin, J., Lundgren, U. & Byram, M. (2016). Student Mobility and Internationalisation in Higher Education: Perspectives from Practitioners. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), 418-436.
- Choudaha, R. & De Wit, H. (2014). Challenges and Opportunities for Global Student Mobility in the Future: a Comparative and Critical Analysis. En B. S. (Ed.), *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility* (pp. 19-33). Oxford, Inglaterra: Symposium Books Ltd.
- Colucci, E., Ferencz, I., Gabael, M. & Wätcher, B. (2014). *Connecting Mobility Policies and Practice: Observations and Recommendations on National and Institutional Developments in Europe*. Bruselas, Bélgica: EUA.
- De Moore, B. & Henderikx, P. (2013). *International Curricular and Student Mobility. LERU Advice Paper 12*. Lovaina, Bélgica: League of European Research Universities.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education*. Bruselas, Bélgica: Parlamento Europeo, Comité de Cultura y Educación.
- Erasmus+ Student and Alumni Association. (2018). *Internationalisation at Home*. Bonn, Alemania: Erasmus+ Student and Alumni Association.
- European Students' Union. (2018). *Bologna with Student Eyes 2018*. Bruselas, Bélgica: European Students' Union.
- Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- (2006). *La dimensión internacional de las universidades*. Guadalajara, México: Zafiro.

- Gao, C. Y. (2019). *Measuring University Internationalization*. Cham, Suiza: Palgrave.
- Green, M. F. (2012). Global Citizenship: What Are We Talking About and Why Does It Matter. *Trends and Insights for International Education Leaders*, 1-3. Recuperado de https://globalhighered.files.wordpress.com/2012/03/ti_global_citizen.pdf
- Harari, M. (1992). Internationalization of the Curriculum. En C. B. Klasek, B. J. Garavalia, K. J. Kellerman & B. B. Marx (Eds.), *Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education* (pp. 52-79). Illinois, Estados Unidos: Association of International Education Administrators.
- Hunter, F. J. (2017). *SUCTI Report on Training Provision on Internationalisation for Administrative Staff in European Higher Education*. Milan, Italia: CHEI-UCSC.
- Knight, J. (2008). Internationalisation: Key Concepts and Elements. En L. Gaebel (Ed.), *Internationalisation of European Higher Education: An EUA/ACA Handbook* (pp. 1-24). Berlin, Alemania: Raabe Academic Publishers.
- (2012a). Concepts, Rationales, and Interpretative Frameworks in the Internationalization of Higher Education. En D. Deardorff, H. De Wit, J. D. Heyl & T. Adams (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 27-42). Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE.
- (2012b). Student Mobility and Internationalization: *Trends and Tribulations*. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-32. doi: <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.1.20>
- (2014). What Is an International University? En Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Ed.), *The State of Higher Education 2014* (pp. 139-143). París, Francia: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-IMHE.
- Larsen, M. A. (2016). *Internationalization of Higher Education: an Analysis through Spatial, Network, and Mobilities Theories*. Nueva York, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

- Maldonado-Maldonado, A. (coord.). (2018). *Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2014/2015 y 2015/2016*. Ciudad de México, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). UNESCO Institute for Statistics. Recuperado de <http://data.uis.unesco.org>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Education at Glance*. París, Francia: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Stier, J. (2004). Taking a Critical Stance toward Internationalization Ideologies in Higher Education: Idealism, Instrumentalism and Educationalism. *Globalisation, Societies and Education*, 2(1), 83-97.
- Teichler, U. (2017). Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of International Mobility*, 1(5), 177-216.
- Wächter, B. & Ferencz, I. (2012). Student Mobility in Europe: Recent Trends and Implications of Data Collection. En A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu & L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads between the Bologna Process and National Reforms* (pp. 387-411). Londres, Inglaterra: Springer. doi: <https://doi.org/10.1007/978-94-007-3937-6>
- Wiers-Jenssen, J. (2008). Does Higher Education Attained Abroad Lead to International Jobs? *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 101-130.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Bustos-Aguirre, M. (2020). La movilidad estudiantil y su impacto en las estrategias de internacionalización en casa. *Punto Cunorte*, 6(10), 14-35.

La internacionalización en la Universidad Simón Bolívar: una mirada desde el American Council of Education

The Simon Bolivar's University internationalization: based on the American Council of Education view

Tania LAFONT*

RESUMEN

La internacionalización es un proceso dinámico e inherente a la función de la educación superior. No obstante, a pesar de su importancia para la visibilidad y la mejora de la calidad institucional, es escasa la literatura que aborda el análisis de los indicadores de gestión de la internacionalización en las universidades. Por ende, este artículo se enfoca en revisar los indicadores de la gestión de la internacionalización en la Universidad Simón Bolívar, seccional Barranquilla, tomando como referente el modelo propuesto por el American Council of Education y el contexto nacional en la que se encuentra inmersa. Como resultado del análisis, se esbozan algunas propuestas que buscan coadyuvar al proceso de internacionalización de tal universidad.

Palabras clave: internacionalización, modelo ACE, gestión.

*Magíster en Dirección Comercial de Empresas y Mercadeo por la EUDE y estudiante de la Maestría en Educación Superior Internacional de la Universidad de Guadalajara, México. Profesional en Negocios Internacionales de la Universidad del Norte con doble titulación, mención *management*, de L'École Supérieure de Commerce et Management, Poitiers, Francia. Se desempeña desde hace seis años como directora de relaciones internacionales en la Corporación Politécnico de la Costa Atlántica en Barranquilla, Colombia.

ABSTRACT

Internationalization is a process inherent in the role of higher education. However, despite its importance for visibility and the improvement of institutional quality, there is little literature that addresses the analysis of internationalization management indicators in universities. Therefore, this article focuses on reviewing the indicators of internationalization management at the Simón Bolívar University in Barranquilla, based on the American Council of Education model and taking into account the national context in which it is located. As a result of the analysis, proposals are outlined that seek to contribute to the internationalization process of the aforementioned university.

Keywords: *internationalization, ACE model, management.*

INTRODUCCIÓN

La internacionalización es un proceso que coadyuva al mejoramiento de la calidad académica en las instituciones de educación superior a nivel mundial y un elemento de medición clave para la visibilidad en *rankings* internacionales. Su adopción de forma articulada y comprehensiva favorece la inserción de los graduados en un mundo interconectado, intercultural y globalizado.

No obstante, la implementación de la estrategia de internacionalización al interior de las instituciones puede verse influenciada por factores internos y externos que impulsan o inhiben su desarrollo, entre ellas el contexto y políticas nacionales, y el liderazgo institucional.

Teniendo en cuenta esta premisa, este artículo toma como referente el modelo propuesto por el American Council of Education (ACE) y se enfoca en revisar el desarrollo de cinco de los factores que lo componen en la gestión interna de la Universidad Simón Bolívar, seccional Barranquilla, Colombia, en el contexto nacional en que se encuentra inmersa.

En la primera sección de este texto se esbozará de manera general el modelo ACE; en la segunda se abordarán el contexto y la normativa de internacionalización colombiana; en la tercera se describirán las políticas

y estrategias institucionales para la internacionalización desarrolladas por la Universidad Simón Bolívar; finalmente, se presentarán unas conclusiones y recomendaciones.

MODELO PROPUESTO POR EL ACE

Existen diversas asociaciones a nivel mundial que impulsan la internacionalización de la educación superior, como la Asociación Colombiana de Universidades, la Asociación Mexicana para la Educación Internacional o la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Para efectos de este artículo se tomará como referente el modelo propuesto por el ACE, organismo integrado por diferentes tipos de instituciones de educación superior, las cuales cuentan con acreditación en Estados Unidos y cuya finalidad es asesorar la formulación de políticas públicas de educación superior.

Según el ACE (2019), se concibe la internacionalización como un proceso comprehensivo cuyo desarrollo depende del compromiso institucional articulado; el liderazgo administrativo; la estructura y el recurso humano; el currículo, el cocurrículo y los resultados de aprendizaje; la colaboración y alianzas; la movilidad de estudiantes, y las políticas y prácticas de la facultad. Así, la interconexión de estos factores facilita la inserción de las instituciones a nivel global, mejorando sus prácticas de internacionalización y su gobernanza en torno al logro de sus objetivos.

CONTEXTO COLOMBIANO

De acuerdo con Leask (2015), cuatro factores que inciden en las opciones estratégicas disponibles para internacionalizar la universidad son el poder económico, el estatus internacional del idioma, la visibilidad de la calidad académica y el tamaño del país en el que se ubica la institución. Según la autora, el contexto nacional podría impulsar o inhibir el proceso de internacionalización desarrollado al interior de la institución (Leask, 2015), por lo cual se aborda el contexto colombiano, incluyendo dichos aspectos, la normativa de internacionalización y la política de educación superior.

Refiriéndose al primer aspecto, Colombia, según el *Global Competitiveness Report* (World Economic Forum, 2019), tiene 49.8 millones de

habitantes en 2019 y un producto interno bruto de 6 684 USD. Basándose en el mismo informe, Colombia ocupa el puesto 57 de 141 países en términos de competitividad económica; a nivel de Latinoamérica, se ubica en la cuarta posición después de Chile, México y Uruguay.

En relación con el segundo factor, el idioma oficial de Colombia es el español. De acuerdo con el informe *El español: una lengua viva* del Instituto Cervantes (2018), “el español es la segunda lengua materna del mundo” (p. 5). Por ello, esta representa un atractivo importante para los extranjeros.

En lo referente al tercer factor, el informe del Consejo Privado de Competitividad (2018) expone que, de los 8.564 programas de pregrado y posgrado, solo el 13.9 % contaba con acreditación de alta calidad para el 2017. A nivel de instituciones técnicas, de 635 solo el 2.5 % contaba con acreditación; a nivel universitario, solo el 24.5 % de 959.

REFERENTES LEGALES Y ACTORES QUE INCIDEN EN LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANAS

Para abordar los referentes legales que impulsan la internacionalización en Colombia, se esbozarán brevemente dos leyes que han coadyuvado a su desarrollo: la *Constitución Política de Colombia* (1991), la cual en el artículo 69 establece: “El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo”. Mediante este artículo, el Estado asume el compromiso de inversión financiera para el desarrollo de la ciencia y la tecnología en las instituciones colombianas.

Segundo, la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza la educación superior en Colombia, caracteriza las instituciones de educación superior en instituciones técnicas profesionales, instituciones universitarias y universidades. Mediante esta ley se crean el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior y el Consejo Nacional de Educación Superior, actores importantes que inciden en el proceso de internacionalización (tabla 1).

Asimismo, la Ley 30 (1992) en el artículo 6 expone como objetivo de la educación superior “promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional”.

Por tanto, la internacionalización es insertada en el marco normativo de la educación superior colombiana a partir de ese año.

El *Acuerdo por lo Superior 2034* del Consejo Nacional de Educación Superior (2014) expone una propuesta de política pública para la excelencia en el escenario de la paz, y menciona que la internacionalización es una estrategia para responder a la globalización; asimismo, que la educación superior colombiana debe tener un enfoque internacional esbozando las siguientes acciones: “la doble titulación; la movilidad de profesores, investigadores y estudiantes; la homologación de saberes y el bilingüismo” (p. 4).

Además, se expone que la internacionalización contribuye a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ese documento resalta la importancia que le otorga el Estado a la internacionalización y delimita unas líneas de acción clave sobre las cuales las instituciones pueden enfocar tal gestión.

Seguidamente, en el año 2015, el Ministerio de Educación expidió cinco guías en las siguientes líneas estratégicas: cooperación internacional, movilidad académica, internacionalización de la investigación, gestión de la internacionalización e internacionalización del currículo. Estas se compilaron como producto de uno de los programas de acompañamiento a la internacionalización, desarrollado en el año 2015 por el Ministerio de Educación Nacional, la Asociación Colombiana de Universidades, la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior e instituciones de educación superior colombianas acreditadas. Este tuvo como objetivo replicar aquellas experiencias exitosas y brindar herramientas para la implementación efectiva y real de los procesos.

Respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras, el Gobierno expidió el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 para que los estudiantes de grado 11 alcanzaran el nivel B1 y los estudiantes de licenciatura, B2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El programa nacional de bilingüismo prioriza la formación en lengua inglesa, y se ha incluido el aprendizaje de la segunda lengua al interior de los currículos o como requisito para optar por el título de pregrado.

El Consejo Nacional de Acreditación de Colombia en el año 2013 expidió los lineamientos de alta calidad de los programas académicos y las

instituciones, en los cuales se incluyó el factor de visibilidad nacional e internacional. Estos se consideran un avance en el aspecto de normativa para impulsar la internacionalización, en tanto que muchas instituciones lo utilizan como referente en los procesos de planeación y formulación de indicadores.

Por otra parte, tomando datos del Ministerio de Educación Nacional (2009) y otras entidades, se describen a continuación los actores que intervienen en el proceso de internacionalización de la educación superior en Colombia (tabla 1).

Tabla 1. Actores que intervienen en el proceso de internacionalización colombiano

Actor	Función
Ministerio de Educación Nacional	Rige el sistema de educación colombiano.
Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior	Propende por el desarrollo de funciones relacionadas con la gestión de la cooperación internacional entre instituciones, la oferta de becas y posibilidades de formación a nivel mundial.
Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación	Apoya en el fortalecimiento de la ciencia, tecnología e investigación.
Consejo Nacional de Educación Superior	Formula e implementa políticas y proyectos que contribuyen a la mejora de la calidad, propiciando el cumplimiento de estándares internacionales de calidad (Ley 30, 1992).
Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior, Asociación Colombiana de Universidades y Red Colombia Challenge Your Knowledge	Integran diversas instituciones en pro del fortalecimiento de la internacionalización, el trabajo colaborativo y la visibilidad de Colombia como destino académico de calidad.
Servicio Nacional de Aprendizaje	Gestiona acuerdos de cooperación internacional para la transferencia de conocimiento y tecnología, la movilidad internacional y su certificación internacional.
Ministerio de Relaciones Exteriores	Formula, planea, coordina, evalúa y ejecuta la política exterior de Colombia.

Fuente: elaboración propia a partir del Ministerio de Educación Nacional (2009).

Teniendo en cuenta estos insumos, se evidencia que el Estado colombiano ha realizado aportes normativos significativos y ha desarrollado estrategias para impulsar el proceso de internacionalización de la educación superior. No obstante, es necesaria la expedición de una política pública que exponga lineamientos concretos acordes al contexto de los tipos de instituciones de Colombia.

RESEÑA INSTITUCIONAL

La Universidad Simón Bolívar, con más de 40 años de historia, es una institución sin ánimo de lucro y de carácter privado. Cuenta con una sede en la ciudad de Barranquilla y una en Cúcuta. Según el plan estratégico de desarrollo 2018-2022 (Universidad Simón Bolívar, 2018), “la universidad cuenta con una amplia oferta académica constituida por 27 programas profesionales universitarios, 2 técnicos, 1 tecnológico, 1 especialización tecnológica, 14 especializaciones universitarias, 8 especialidades médicas y quirúrgicas, 19 maestrías y 5 doctorados” (p. 62). Esto le permite tener acceso a población de estrato medio-bajo proveniente de la ciudad de Barranquilla y de toda la región Caribe.

Asimismo, la Universidad cuenta con acreditación institucional de alta calidad, otorgada por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2016. La seccional Barranquilla cuenta con 11 programas de pregrado con acreditación de alta calidad otorgada por tal ministerio. Tiene como misión

[...] la formación integral, al desarrollo de la investigación e innovación, que, articulada con el Estado, el sector productivo y la comunidad en general, responde al compromiso con el desarrollo del entorno social, político, cultural y económico. Valora y cultiva la identidad, la cultura y el respeto por el ancestro (Universidad Simón Bolívar, 2019).

En una entrevista, la jefa de la Dirección de Internacionalización y Cooperación expone que uno de los ejes de la política institucional se orienta hacia el fortalecimiento de la investigación, fomentada a partir

de los primeros semestres con el objetivo de atender las problemáticas sociales de la región Caribe y el entorno. La universidad cuenta con una población estudiantil de aproximadamente 12 000 estudiantes de estrato socioeconómico medio-bajo en ambas sedes.

ESTRATEGIA DE INTERNACIONALIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR: UNA MIRADA DESDE EL ACE

Ahora bien, para efectos de este artículo se realizará la revisión de los siguientes factores del ACE: compromiso institucional articulado; liderazgo administrativo; estructura y recursos humanos; currículo, cocurrículo y resultados de aprendizaje; colaboración y alianzas, y movilidad estudiantil. A continuación, se expondrán los hallazgos de estos factores asociados al proceso de internacionalización de la universidad.

COMPROMISO INSTITUCIONAL ARTICULADO

El Proyecto Educativo Institucional, dentro de las Políticas para el desarrollo de las funciones misionales, esboza la internacionalización como una estrategia que integra las funciones misionales de docencia, investigación, extensión y proyección social (Universidad Simón Bolívar, 2018). La define como “un proceso orientado a la universalización de saberes y al fortalecimiento institucional para enriquecer y pluralizar los conocimientos, experiencias y vivencias de los miembros de la comunidad educativa, contribuyendo así a la formación integral” (Universidad Simón Bolívar, 2015, p. 63). De acuerdo con ello, la internacionalización coadyuva al mejoramiento de la calidad y a la formación integral del ser, aportándole una visión que trasciende de lo local a lo global.

La presencia de la internacionalización en los documentos institucionales evidencia el compromiso de las directivas de la universidad hacia el desarrollo de la estrategia de manera transversal. Se puede observar que ambos conceptos se alinean a la definición propuesta por el ACE.

Por otro lado, el Plan Estratégico de Desarrollo 2018-2022 menciona que la política de internacionalización se enfoca en cinco objetivos:

“desarrollar una cultura institucional internacional, universalizar los saberes, fortalecer el perfil internacional de los profesores y administrativos, internacionalización del micro-currículo y los procesos académicos y procedimientos para la internacionalización” (Universidad Simón Bolívar, 2018, p. 109).

La existencia de una política de internacionalización focaliza objetivos y estrategias concretas que se materializan en planes de acción asignando recursos financieros y responsables directos de su cumplimiento.

Otra parte importante del primer factor es la medición de indicadores de gestión y evaluación del proceso de internacionalización. En términos de la medición y evaluación, Arlen Consuegra, jefa de la Dirección, menciona que el equipo realiza reuniones trimestrales para el seguimiento de la gestión y proyecta informes anuales que socializa ante la comunidad universitaria (Lafont, 2019).

Al respecto de la evaluación de la gestión, la universidad expide boletines anuales en los cuales se incluyen cifras e indicadores. Uno de ellos es el Informe de Gestión 2013-2017 (Universidad Simón Bolívar, 2018), el cual resalta los siguientes indicadores que son sujetos de medición al interior de la Dirección:

- Movilidad entrante y saliente de estudiantes, docentes y administrativos
- Becas de movilidad
- Eventos de internacionalización en casa
- Redes de investigación, académicas e institucionales
- Doble titulación
- Actividades en red
- Investigaciones realizadas con entidades internacionales
- Productos intelectuales publicados internacionalmente
- Proyectos internacionales desarrollados
- Cotutela de tesis

Es importante señalar que la universidad cuenta con un sistema de información para la organización y sistematización de los indicadores de

gestión de internacionalización, el cual se alimenta desde la Dirección y cada responsable a nivel de facultad. De acuerdo con la guía de internacionalización del Ministerio de Educación Nacional (2015), contar con un sistema de información para concentrar todas las evidencias de la universidad permite superar el obstáculo en el manejo de la información.

Todos los objetivos y estrategias descritas contribuyen al desarrollo de la internacionalización y se encuentran alineadas al Plan de Desarrollo y al Proyecto Educativo Institucional. Se evidencia que la universidad presenta un avance y compromiso tangible y medible hacia el desarrollo de la internacionalización alineado al primer factor del ACE.

LIDERAZGO ADMINISTRATIVO, ESTRUCTURA Y RECURSOS HUMANOS

La Dirección propende por “la integración de la dimensión internacional, intercultural, multidisciplinar y transdisciplinar a nivel institucional y fortalecer las relaciones interinstitucionales y las alianzas estratégicas de la institución” (Universidad Simón Bolívar, 2018, p. 108). Su función implica el desarrollo de una cultura de internacionalización al interior de la comunidad académica, la gestión y elaboración del plan estratégico de internacionalización, el relacionamiento con actores dentro y fuera de la universidad, entre otros.

La Dirección depende directamente de la Rectoría. La jefa comenta que contar con ese liderazgo ha sido conveniente al momento de la asignación de recurso presupuestal, y destaca la respuesta inmediata ante las necesidades que la requieran, así como el relacionamiento de la universidad con actores clave (Lafont, 2019).

De acuerdo con Gacel-Ávila (2017), para la elaboración del plan de internacionalización se requiere “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” (p. 50). Al igual que los factores del ACE, la autora expone la importancia de las directivas en la planeación y apoyo al proceso de internacionalización.

Por otra parte, la Dirección cuenta con las siguientes áreas: gestión administrativa, internacionalización de la investigación y cooperación, coordinación de movilidad y profesional de apoyo (cada una con un responsable). La jefa describe las funciones generales de cada una de las áreas mencionadas (Lafont, 2019).

El área de gestión administrativa se encarga de manejar el sistema de información para la organización de las evidencias e indicadores de internacionalización, y de realizar el reporte en el Sistema Nacional de Indicadores de Educación Superior de Colombia y en la plataforma de Migración Colombia, además de la elaboración de procedimientos de la oficina.

El área de internacionalización de la investigación y cooperación se encarga del relacionamiento, gestión de proyectos en red, búsqueda y asignación de convocatorias. La coordinación de movilidad maneja los procesos de movilidad entrante y saliente de docentes, estudiantes y personal administrativo.

El profesional de apoyo coordina la gestión de viáticos para su asignación a los participantes. Además, la Dirección cuenta con el apoyo de un docente por facultad; aunque no dependa directamente esta, su función es compilar y enviarle toda la evidencia de internacionalización gestionada por los programas adscritos a la facultad y a su vez subirla en el sistema de información (Lafont, 2019).

CURRÍCULO, COCURRÍCULO Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE

A continuación, se relacionan algunas estrategias para fortalecer la internacionalización del currículo mencionadas en el Plan Estratégico de Desarrollo 2018-2022 de la Universidad Simón Bolívar (2018):

- Creación y potencialización de eventos y espacios culturales y de reflexión nacionales e internacionales, que propicien el conocimiento de otras culturas, el estudio comparado, así como el análisis y la discusión de temas álgidos para el desarrollo de la región, con la presencia de expositores locales, nacionales e internacionales.

- Desarrollo de competencias internacionales de profesores en temas relacionados con nuevas tendencias en su área del saber, publicaciones internacionales, trabajo en redes, nuevas tecnologías, multilingüismo, posgrados internacionales, entre otros.
- Desarrollo de competencias internacionales en directivos y administrativos en temas tales como nuevas tecnologías, multilingüismo, posgrados internacionales entre otros.
- Flexibilidad internacional del currículo.
- Visibilidad y divulgación del conocimiento a través de financiación internacional a proyectos, desarrollo de proyectos interdisciplinarios, publicación en revistas indexadas y especializadas, trabajo colaborativo en redes académicas y de investigación nacionales e internacionales, coautorías y citas, consultorías internacionales e indexación de revistas.
- Fortalecimiento del perfil internacional del estudiante y del egresado (p. 109).

Alineado a la primera estrategia, la universidad promueve la internacionalización en casa mediante el llamado “año internacional”, el cual engloba eventos culturales y académicos durante todo el año. De acuerdo con Beelen y Jones (2018), la internacionalización en casa aporta una dimensión internacional e intercultural al proceso de enseñanza-aprendizaje y cobija a todos los estudiantes, incluyendo aquellos que no tienen los recursos suficientes para realizar movilidad al exterior.

Otra estrategia que se desarrolla a partir del año 2014 para motivar a los docentes a desarrollar actividades de este tipo es una convocatoria para identificar y divulgar las buenas prácticas de internacionalización que tienen lugar en las diferentes áreas de la institución, con el objetivo de documentarlas y darle visibilidad a estas acciones, en el exterior y a nivel nacional.

Por otro lado, la universidad ha suscrito dos convenios de doble titulación con universidades extranjeras en Chile y Perú. Se puede decir

que esta propende por la flexibilidad curricular, el desarrollo de un perfil internacional en estudiantes, docentes y directivos, y el fomento de una cultura de internacionalización.

COLABORACIÓN Y ALIANZAS

De acuerdo con el Informe de gestión 2013-2017 (Universidad Simón Bolívar, 2018), la institución suscribió para el año 2017 150 convenios de cooperación con instituciones a nivel internacional y 70 a nivel nacional. Asimismo, menciona que se encuentra adscrita a 44 redes de investigación, 31 académicas y 5 institucionales.

La Universidad trabaja de la mano con diversas entidades, redes e instituciones, entre las cuales se encuentran el Programa Delfin (México), Nuffic (Holanda), ICETEX, Fundación Carolina (España), DAAD (Alemania), Asociación Colombiana de Universidades, Campus France (Francia), Colciencias, APC Colombia, la Universidad de Guadalajara y la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (Lafont, 2019).

Asimismo, existe un compromiso de las directivas de la Universidad en realizar inversión para la movilidad de docentes y administrativos, para la realización de eventos en el marco de dichas redes y la asistencia a las reuniones y eventos (Lafont, 2019).

Según el Plan de Desarrollo 2018-2022 (Universidad Simón Bolívar, 2018), “en los últimos 4 años se han gestionado 53 becas internacionales, de las cuales 35 fueron otorgadas por entidades externas y 21 por la universidad (p. 147). Este tipo de cooperación en red resulta atractiva a nivel directivo, facilitando la permanencia de la institución en dichas redes o asociaciones.

Estos hallazgos evidencian que esta institución ha logrado visibilizarse a través del trabajo colaborativo con pares nacionales e internacionales. Asimismo, estas relaciones han aportado financieramente a fortalecer sus estrategias a través la consecución de becas para beneficio de estudiantes y docentes.

MOVILIDAD DE ESTUDIANTES

La universidad destina recursos económicos para la asignación de becas a estudiantes para apoyarlos a subsanar los costos de la movilidad académica. Se otorgan “descuentos en matrícula por intercambio académico, descuento por movilidad para estudiantes provenientes de otras universidades” (Universidad Simón Bolívar, 2018, p. 77). El aporte financiero es un factor que motiva a los estudiantes para la realización de la movilidad.

Según Gacel-Ávila (2006), “se debe promover la integración de los estudiantes locales e internacionales dentro y fuera del aula” (p. 140). La universidad desarrolla diferentes estrategias para promover dicha integración, como cursos dirigidos a docentes que dictan clases a estudiantes internacionales con el objetivo de facilitar su adaptación a la cultura y estilo de aprendizaje, asesorías para la consecución del alojamiento en la ciudad de Barranquilla y actividades de internacionalización en casa (Lafont, 2019).

No obstante, a pesar de los esfuerzos y la inversión, una realidad verificable es la baja participación de estudiantes en movilidad académica debido al alto costo y tiempo que implica. Se evidencia que existen avances en el monto financiero invertido por la universidad para el fomento de la movilidad estudiantil; pero solo un bajo porcentaje del total de estudiantes tiene los medios financieros para vivir esta experiencia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Existen múltiples estudios de caso relacionados con el análisis de la internacionalización en las instituciones de educación superior (Nigra, López & Delgadillo, 2019; Ramírez, 2017; Villalón de la Isla, 2017). No obstante, es escasa la literatura que aborda este tipo de análisis tomando como referente modelos para caracterizar y analizar la presencia o desarrollo de factores de internacionalización a nivel institucional.

La realización de estos análisis puede fortalecer el ejercicio de planeación y gestión estratégica de las instituciones de educación superior de cara a procesos de acreditación y autoevaluación. Por otro lado, a

continuación, se mencionan recomendaciones para coadyuvar al proceso de internacionalización de la Universidad Simón Bolívar.

Partiendo del proceso descrito, se recomienda potencializar el uso de las herramientas virtuales para fortalecer la estrategia de internacionalización en casa. Según Manzanilla y Navarrete (2018), “las TIC son una herramienta posibilitadora de inclusión y cohesión, al desaparecer barreras geográficas, todo ello en el marco de la internacionalización de la educación superior” (p. 3).

Teniendo en cuenta el estrato socioeconómico medio-bajo de estos estudiantes, podría resultar pertinente el desarrollo de clases espejo, debido a que coadyuva al desarrollo de competencias interculturales e internacionales mediante la interacción con pares de otras latitudes y, por ende, aporta al objetivo establecido en la citada política de internacionalización.

Asimismo, se recomienda un mayor desarrollo de movilidades de estancia corta, como la misión académica, que puede articularse al currículo y abrir la brecha de oportunidad para los estudiantes de la universidad, debido al periodo de estancia y bajo costo. De acuerdo con De Witt et al. (2017), la movilidad de estancia corta es una estrategia innovadora y reciente que ha tomado importancia en los últimos diez años.

Por otra parte, se recomienda la revisión del listado de convenios, alianzas y redes a las cuales la universidad se encuentra adscrita. “El 83 % de las actividades realizadas en el marco de redes corresponden a movilidad académica, un 10 % a actividades académicas y asesorías, un 5 % a investigación y solo un 2 % a programas académicos” (Universidad Simón Bolívar, 2018, p. 152). Por ello, se sugiere estudiar cuáles redes, convenios y alianzas se alinean más a los objetivos perseguidos por la política institucional y de internacionalización para obtener un mayor provecho.

Más aún, es importante verificar la razón por la cual los programas académicos y la investigación tienen tan bajo porcentaje de realización de actividades para impulsar estrategias que permitan coadyuvar a una mayor participación. Según Sutton, Egginton y Favela (2012), las asociaciones pueden tener un impacto trascendental en el proceso de internacionalización; no obstante, se debe establecer un vínculo con el que contribuyan a la misión y metas, y generen beneficios para ambas

partes. Todas estas acciones recomendadas deben situarse en el contexto institucional para revisar si responden a las necesidades, objetivos y políticas trazadas por las directivas.

REFERENCIAS

- American Council of Education. (2019). Model for Comprehensive Internationalization. Recuperado de <https://www.acenet.edu/Research-Insights/Pages/Internationalization/CIGE-Model-for-Comprehensive-Internationalization.aspx>
- Beelen, J. & Jones, E. (2018). Internationalization at Home. En P. Teixeira & J. Shin (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1-4). Dordrecht, Países Bajos: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_245-1
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). Acuerdo por lo Superior 2034. *Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la paz*.
- Consejo Privado de Competitividad. (2018). Informe nacional de competitividad 2018-2019. Recuperado de https://compite.com.co/wp-content/uploads/2018/10/CPC_INC_2018-2019_Web.pdf
- De Wit, H., Gacel-Ávila, J., Jones, E. & Jooste, N. (Eds.). (2017). *The Globalization of Internationalization: Emerging Voices and Perspectives*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Gacel-Ávila, J. (2006). La internacionalización del currículo. En J. Gacel-Ávila (Ed.), *La dimensión internacional de las universidades: contexto, procesos, estrategias* (pp. 123-170). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- (2017). Proceso de internacionalización estrategias organizacionales y programáticas. En J. Gacel-Ávila (Ed.), *Estrategias de internacionalización de la educación superior: implementación, evaluación y ranking* (pp. 41-76). Ciudad de México, México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Instituto Cervantes. (2018). *El español: una lengua viva*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf

- Lafont, T. (16 de octubre de 2019). Grabando #3. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=MS2EYHkSG7k&t=55s>
- Leask, B. (2015). A conceptual framework for internationalization of the curriculum. En B. Leask (Ed.), *Internationalizing the Curriculum* (pp. 26-40). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Ley 30 de 1992. Ley por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. *Diario Oficial* (40.700). 28 de diciembre de 1992.
- Manzanilla Granados, H. M. & Navarrete Cazales, Z. (2018). *Internacionalización de la educación superior y TIC. La mirada de los organismos internacionales*. La Laguna, España: Universidad de La Laguna. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/12657/8.9..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, M. Á. (2017). Los retos de la internacionalización para la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, (62), 4-6. Recuperado de <http://www.revistas.ujat.mx/index.php/hitos/article/view/1740>
- Ministerio de Educación. (2019). Colombia aprende. La internacionalización de la educación superior. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/internacionalizacion/89121>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Internacionalización de la educación superior. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-196472.html?_noredirect=1
- (2015). Guía de gestión de la internacionalización. Recuperado de https://issuu.com/hans268/docs/1.gestion_de_inter
- (s.f.). Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2019). El ministerio. Recuperado de https://www.cancilleria.gov.co/ministerio/mision_vision_objetivos_normas_principios_lineamientos
- Nigra, S., López, I. & Delgadillo, T. (2019). Análisis de los procesos de gestión de la internacionalización en la Universidad de Guadalajara. *InterNaciones*, (16), 183-200. Recuperado de <http://internaciones.cucsh.udg.mx/index.php/inter/article/view/7108>

- Servicio Nacional de Aprendizaje. (2019). Internacionalización. Recuperado de <http://www.sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/internacionalizacion.aspx>
- Sutton, S., Egginton, E. & Favela, R. (2012). Collaborating on the Future: Strategic Partnerships and Linkages. En D. K. Deardorff, H. De Wit & J. D. Heyl (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 147-166). Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE. doi: <https://doi.org/10.4135/9781452218397.n9>
- Universidad Simón Bolívar. (2015). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de <https://www.unisimon.edu.co/showimagen/showpdf/universidad-simon-bolivar-9d3cf.pdf>
- (2018). Plan Estratégico de Desarrollo 2018-2022. Recuperado de https://unisimon.edu.co/showimagen/v/incrustada/20181012150259_0.pdf
- (2018). Informe de gestión 2013-2017. Recuperado de https://unisimon.edu.co/showimagen/showpdf/servicios/20181012181359_0.pdf
- (2019). La universidad. Recuperado de <https://www.unisimon.edu.co/launiversidad>
- Villalón de la Isla, M. (2017). La movilidad estudiantil en el proceso de internacionalización. Estrategias metodológicas para su estudio. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 297-314. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:reec-2017-numero29-5085>
- World Economic Forum. (2019). The Global Competitiveness Report. Recuperado de http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Lafont, T. (2020). La internacionalización en la Universidad Simón Bolívar: una mirada desde el American Council of Education. *Punto Cunorte*, 6(10), 36-53.

Modelo guía para realizar una movilidad estudiantil

Model guide for student mobility

Martha María HERNANDEZ OCHOA*

RESUMEN

Hay controversias con respecto a realizar o no una movilidad estudiantil, tanto a nivel medio superior como superior, que involucran intereses personales, familiares, sociales, académicos, financieros, políticos, entre otros. El propósito de esta investigación es encontrar cuáles son los factores claves que impactan a los estudiantes a nivel personal, familiar y profesional al momento de hacer una movilidad estudiantil a nivel superior, y qué ventajas y desventajas existen al momento de realizar una estadía en alguna otra universidad internacional.

Se propone un modelo de movilidad con tres procesos que ayudarán a los estudiantes a tomar una decisión más acertada para iniciar una estancia internacional. El primero se refiere a los factores que un estudiante debe considerar antes de iniciarla; el segundo es cuando se solicita una beca y una carta de aceptación, y el último es cuando se obtuvo ese apoyo.

Palabras clave: movilidad estudiantil, internacionalización, intereses personales, factores claves.

* Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, México. CVU Conacyt: 256067. ORCID: 0000-0002-3464-108X. martha.ochoa@cunorte.udg.mx

ABSTRACT

Nowadays, there are several controversies about students carry out or not a student mobility both at the upper middle level and at the higher level, which involves different kind of interests such as: personal, family, social, academic, financial, political, among others. The research purpose is to find out what are the key factors that impact students on a personal, family and professional level when they do a student mobility at a higher level. Therefore, which advantages and disadvantages exist when they do a stay to an international university. In addition, a student mobility model is proposed, this model has three processes that will help students make accurately decisions to start an international mobility. The first process refers to the factors that a student must consider before starting an international stay; the second process is when students apply for a scholarship and acceptance letter; and the last process is when the scholarship is obtained satisfactorily.

Keywords: *student mobility, internationalization, personal interest, key factors.*

INTRODUCCIÓN

Los estudiantes que quieren realizar una estancia pueden preguntarse ¿la universidad destino es la correcta?, ¿estaré bien y seguro durante toda mi estancia?, ¿cómo serán mis compañeros?, ¿cómo serán los maestros?, ¿será difícil aprobar las materias que tome?, ¿lograré comunicarme de manera correcta?, ¿cuáles serán mis emociones durante los primeros días?, ¿lograré superar el hecho de estar lejos de mis seres queridos? Algunas respuestas referente a las emociones la podemos encontrar en Rocha, Amador y Álvarez (2015) o en Corbella y Elías (2018).

Es importante conocer los factores claves que impactan a los estudiantes que realizan una movilidad estudiantil, así como las ventajas y desventajas que pueden tener. Muchas veces, los estudiantes no saben cómo iniciar la movilidad o cuáles son los pasos para llevarla a cabo con éxito. En este artículo se presenta una guía de forma clara con tres pro-

cesos, que puede ayudar a los alumnos a tomar decisiones correctas al momento de realizar una estancia internacional.

Existen diferentes programas que ayudan a promover el intercambio estudiantil, como Erasmus, Marca y Escala. El programa Erasmus (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) es el intercambio entre universidades europeas, además de Islandia, Liechtenstein, Noruega, Suiza, Turquía y Macedonia. Este apoya la educación, la formación, la juventud y el deporte en Europa brindando oportunidad de estudiar, formarse y adquirir experiencia en el extranjero.

Marca es un programa de movilidad académica regional para carreras de grado acreditadas por el sistema de Acreditación Regional del Mercosur (Arcusur), y busca impulsar la movilidad y el intercambio académico entre estudiantes, docentes-investigadores y coordinadores académicos e institucionales.

Escala (Espacio Académico Común Ampliado Latinoamericano) es un programa de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Su objetivo es formar un espacio académico común regional por medio de la movilidad estudiantil, de tal forma que los estudiantes y docentes de distintas universidades y países puedan convivir, promoviendo el intercambio académico-cultural para un mejor conocimiento de los diferentes sistemas de educación superior latinoamericanos.

Una de las principales similitudes de estos tres programas es que promueven, impulsan y motivan la movilidad y el intercambio estudiantil. Difieren en que se aplican a distintas universidades, en los montos de apoyo y en los requisitos para aplicar. Es alentador tanto para los estudiantes como para los docentes poder realizar un intercambio estudiantil, ya sea nacional o internacional.

ESTADO DEL ARTE

En esta sección se presentan algunos trabajos relacionados con el tema de investigación que direccionan la problemática y guían hacia la respuesta de investigación para encontrar los factores claves en la movilidad estudiantil, así como ventajas y desventajas.

Corbella y Elías (2018) indagan sobre cuáles factores inciden en la decisión de los alumnos para elegir como destino Argentina, realizando encuestas a estudiantes internacionales: destacaron idioma, afinidad sociocultural, educación pública-gratuita y facilidad de ingreso; añadieron predisposición inicial, factores políticos-institucionales y costo de vida.

En Flores, Ruiz y Villalobos (2018) se mencionó que la movilidad estudiantil se centró en el análisis cuantitativo del impacto y flujos; oportunidades y amenazas para los países involucrados; movilidad estudiantil e internacionalización de la educación superior, y motivaciones y representaciones de los universitarios con respecto a sus experiencias en el extranjero. Ello a partir del surgimiento del programa Erasmus y la reforma educativa en México.

González y Salgado (2016) realizaron un estudio comparativo entre los estudiantes que participaron y los que no en el Programa de Movilidad Universitaria Internacional en México. Desde un método no experimental, utilizaron una encuesta para un análisis estadístico descriptivo e inferencial. Como resultado obtuvieron una correlación significativa del 30 % con los estudiantes que habían realizado alguna movilidad; en quienes no tuvieron ninguna, la correlación fue del 19 %.

Navarrete, Mayor, Rangel, González y Zavala (2015) diseñaron un instrumento de valoración para la recolección de datos, los cuales fueron clasificados en las siguientes categorías: experiencias, aprendizajes, adaptación y sentimientos-emociones. Como caso de estudio, encuestaron a estudiantes de licenciatura de la Universidad Autónoma de México. Concluyeron que la movilidad estudiantil puede volverse difícil porque no hay una buena coordinación entre la universidad origen y la receptora. También mencionan que el proceso de adaptación se vuelve complicado por falta de información para poder incorporarse tanto al país destino como a la universidad.

Los sentimientos positivos relacionados con la experiencia de movilidad estudiantil, como lo mencionan Rocha, Amador y Álvarez (2015), son felicidad (86 %), alegría (87.7 %), satisfacción (85.1 %) y confianza (79.1 %). Los pensamientos negativos son ansiedad (9.6 %), impaciencia (6.1 %), aburrimiento (5.3 %), ira (2.6 %) y decepción (2.6 %).

Passarini, Zucarelli, Silba, Sánchez y De León (2017) analizan el impacto de las movilidades académicas en dos programas, Marca y Escala. Se elaboró un formulario de encuesta que contempló los siguientes aspectos: datos personales, información académica, situación y valoración al momento del intercambio, y valoración posintercambio. Se encontró que el 90.8 % de los encuestados domina otro idioma y el 38.3 % se encuentra realizando algún posgrado. El 88.9 % valora como muy buena experiencia haber realizado una movilidad.

Pérez, Vásquez, Terán y Romero (2014) contemplaron el impacto que han tenido los estudiantes que participan en algún programa de movilidad; el objetivo fue indagar en sus actitudes. Como resultado se obtuvo que en los que participaron se reflejó un notable crecimiento y mejor desempeño académico, teniendo más confianza y motivación.

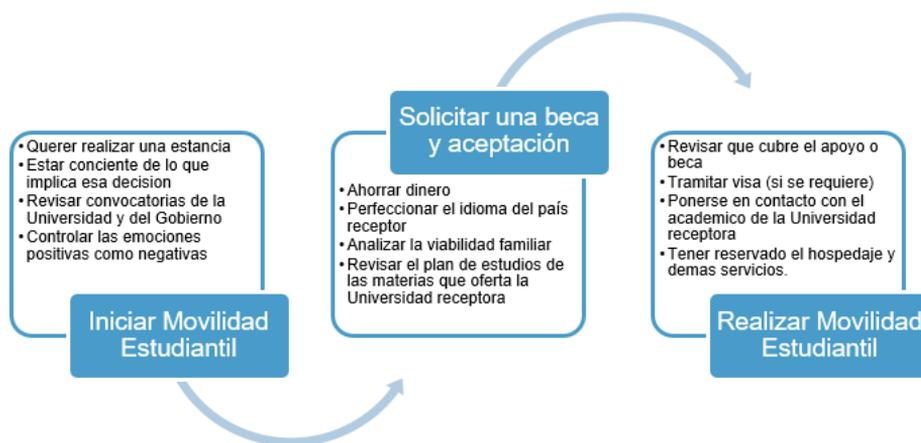
Ramírez y Guerrero (2019) analizaron el impacto institucional considerando las siguientes categorías: convenios, integración al currículo, internacionalización en casa, organización de los posgrados, apoyo recibido para el éxito de la estancia, conocimiento y seguimiento para el monitoreo de la estancia, y apoyos económicos. Estas categorías surgen de haber entrevistado a estudiantes y académicos de la Universidad Veracruzana.

Villalón de la Isla (2017) presenta una estrategia metodológica para conocer los aprendizajes que resultan de estudiar en el extranjero. Además, propone un instrumento para saber y valorar las percepciones de los estudiantes identificando los factores que están involucrados en una baja movilidad en el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. Se consideraron variables estructurales, con las variables independientes de edad, sexo, licenciatura, semestre y ciudad de origen; y variables psicológicas y contextuales, con las variables independientes de interés, motivación y valoración académica. Se espera que con estos estudios se puedan obtener elementos que contribuyan a fortalecer la internacionalización del centro.

METODOLOGÍA

En esta sección se presenta un modelo para una decisión asertiva al momento de querer realizar una movilidad estudiantil a nivel superior, considerando los intereses clave para el estudiante. Este modelo es una guía para los estudiantes que quieran realizar una estancia en una universidad extranjera, que consta de tres procesos, como se observa en la figura 1. El primero se refiere a los factores que un estudiante debe considerar antes de iniciar una estancia internacional, el segundo es cuando solicita una beca o apoyo y el último es cuando se obtuvo ese apoyo de manera satisfactoria.

Figura 1. Modelo de tres procesos para una decisión asertiva en la movilidad estudiantil



1. Iniciar movilidad estudiantil. El principal factor es querer realizar una estancia y estar consciente de lo que implica esa decisión, investigar las convocatorias de la universidad y del Gobierno. Otro factor importante son las emociones tanto positivas (alegría, interés, felicidad, entusiasmo, gratitud, esperanza, amor, inspiración, asombro, diversión) como negativas (tristeza, asco, miedo, ira, depresión, angustia, desesperación, enojo, ansiedad). Saber controlar

esas emociones es de suma importancia para tomar la mejor decisión al realizar una estancia, ya que influyen de manera directa en el comportamiento del estudiante, así como reaccionar en lo que le pueda suceder antes y durante toda su estancia.

2. Solicitar una beca y carta de aceptación. Una vez analizadas las convocatorias, el estudiante seleccionará la que mejor haya cumplido con sus expectativas. ¿El costo de vida en el país de la universidad receptora influyó en tu decisión? ¿La universidad receptora tiene un plan de estudios semejante al que estás estudiando? ¿Es atractivo para ti como estudiante el país donde harás la estancia? ¿El idioma es una limitante? ¿La elección de la universidad fue influenciada por tus familiares, amigos, profesores? ¿La universidad receptora fue tu primera opción? De forma paralela, el alumno irá perfeccionando el idioma, si fuera una limitante, y analizará el plan de estudios viendo las similitudes y diferencias con el que actualmente está cursando.

Otro factor es analizar la viabilidad familiar; en otras palabras, estar consciente de que existirá una separación física con sus seres queridos. Si un estudiante no está preparado para este tipo acontecimiento, podrán existir emociones como ansiedad, tristeza, depresión, angustia o miedo que afectarán su desempeño académico y, como consecuencia, disminuirá el aprendizaje durante la estadía.

La mayoría de los estudiantes no podrían realizar la movilidad por el apoyo económico proporcionado por los diversos programas de su universidad y del Gobierno, generalmente. Como complemento, sería recomendable que pudieran destinar un porcentaje mínimo como ahorro para cualquier inconveniente que sucediera durante su estancia; por ejemplo, en caso de que no les depositen su beca en la fecha acordada o se dé un imprevisto de salud, diversión o un accidente.

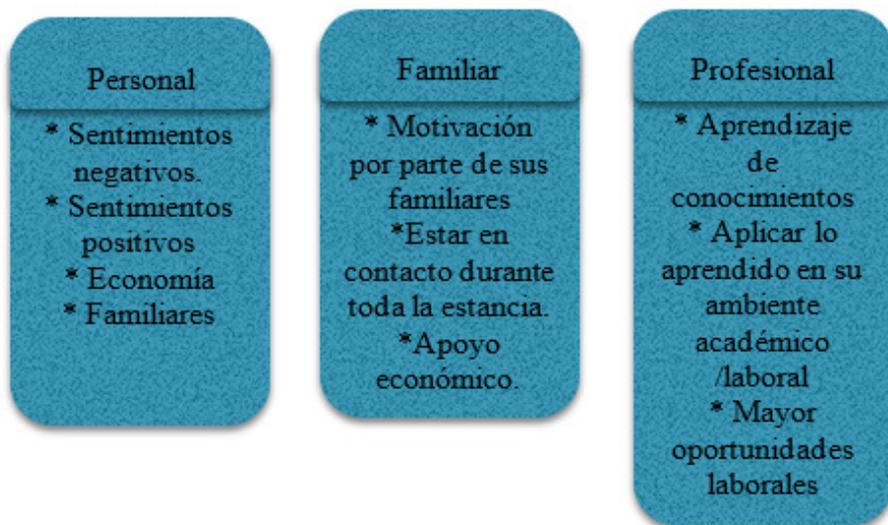
3. Realizar movilidad estudiantil. Cuando es otorgada la beca al estudiante y la carta de aceptación por la universidad receptora, revisar qué costos cubre y cuáles no, para tener previsto el recurso. Tramitar visa solo si se requiere para el país destino. Ponerse en contacto con el académico de la universidad donde llegará, expre-

sándole todas las dudas relacionadas con cuestiones académicas y personales referentes a la estadía. Tener reservado el hospedaje y demás servicios, para evitar sentir estrés, ansiedad, intranquilidad o cualquier otra emoción negativa que afecte la tranquilidad del estudiante.

DISCUSIÓN

Revisando los trabajos de la literatura, se encontraron los siguientes factores claves a nivel personal, familiar y profesional para realizar una movilidad estudiantil internacional a nivel superior (figura 2).

Figura 2. Factores claves en la movilidad estudiantil



Con base en las estadísticas encontradas (Passarini, Zucarelli, Silba, Sánchez, & De León, 2017) se presentan las siguientes ventajas: satisfacción personal, aprendizaje de conocimientos, socialización, superación profesional, conocimiento de otras culturas y nuevos lugares, y comunicación con los seres queridos por medio de redes sociales o llamadas telefónicas.

Entre las desventajas se encuentran el alejamiento de sus seres queridos, la comunicación inadecuada o no profunda de lo que se quiere transmitir, la depresión, los bajos recursos económicos, la discriminación, la frustración y la distracción por el excesivo uso del internet; por ejemplo, estar viendo videos de entretenimiento o redes sociales. Podemos mencionar que existe un 88.9 % de satisfacción de los alumnos que han realizado una estancia.

CONCLUSIONES

Se revisó el estado del arte acerca de temas relacionados con la movilidad estudiantil. Con base en esos trabajos se obtuvieron las ventajas y desventajas, así como los factores claves al momento de realizar una estancia en el extranjero. Se propuso un modelo con tres procesos para la selección asertiva cuando los alumnos quieren realizar una estancia en el extranjero. Esos procesos corresponden a iniciar la movilidad, solicitar una beca y carta de aceptación, y realizar la movilidad. Este modelo servirá como herramienta a los estudiantes al momento de realizar una estancia en una universidad en el extranjero.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a la Secretaría de Educación Pública, a través de la Universidad de Guadalajara, por haberme brindado el recurso para poder realizar precisamente una movilidad internacional, con el programa NPTC (UDG-PTC-1435).

REFERENCIAS

- Corbella, V. I. & Elías, S. (2018). Movilidad estudiantil universitaria: ¿qué factores inciden en la decisión de elegir Argentina como destino? *Perfiles Educativos*, 40(160), 120-140.
- Flores, D., Ruiz, A. & Villalobos, J. (2018). La movilidad académica y estudiantil: un tema en la agenda de la investigación educativa en México. Trabajo presentado en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- González, E. & Salgado, C. (2016). Impacto de los programas de movilidad internacional en la adquisición de competencias académicas para el ingreso al mercado laboral: México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 514-534.
- Navarrete, B., Mayor, L., Rangel, N., González, Z. & Zavala, V. (2015). Movilidad estudiantil. “Un viaje hacia el aprendizaje”. *Revista CuidArte*, 4(8), 17-24.
- Passarini, J., Zucarelli, V., Silba, M., Sánchez, E. & De León, F. (2017). Movilidad académica de grado: la opinión de estudiantes y egresados que participaron de Escala y Marca. Trabajo presentado en las Jornadas de Investigación en Educación Superior, Montevideo, Uruguay.
- Peña, A. & Soares, J. (2017). Movilidad estudiantil y un acceso a la nacionalidad española diferenciado: el caso de los mexicanos, colombianos y brasileños en Galicia. *Foro de Educación*, 15(22), 1-21.
- Pérez, M., Vásquez, J., Terán, J. & Romero, A. (2014). Impacto del programa de movilidad estudiantil: bajo la percepción del profesor de la facultad de pedagogía e innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(2).
- Ramírez, A. & Guerrero, J. (2019). El impacto institucional de la movilidad internacional estudiantil. El caso de la Universidad Veracruzana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (28), 207-233.
- Rocha, M., Amador, G. & Álvarez, I. (2015). Las redes sociales: el acompañamiento emocional de los estudiantes durante la movilidad estudiantil universitaria. *Edutec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 53, 1-17.

Ruiz, A., Santiago, P., Zúñiga, S. & Rodríguez, J. (2018). Cruzar fronteras, reaprender en el trayecto experiencias académicas de los estudiantes que participan en una movilidad estudiantil a nivel internacional. *Visión Educativa*, 12.

Villalón de la Isla, E. (2017). La movilidad estudiantil en el proceso de internacionalización. Estrategias metodológicas para su estudio. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 297-314.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

Hernandez, M. (2020). Modelo guía para realizar una movilidad estudiantil. *Punto Cunorte*, 6(10), 54-64.

Impacto de la movilidad estudiantil internacional en estudiantes con discapacidad: una aproximación desde la Escuela de Ciencias Administrativas, campus IX Tonalá, Universidad Autónoma de Chiapas

Impact of international student mobility on students with disabilities, an approach of the Faculty of Administrative Sciences Campus 9 - Tonalá, Autonomous University of Chiapas

Jesús Esperanza LÓPEZ CORTEZ*

Sandra OVANDO ORDÓÑEZ**

RESUMEN

La prevalencia de la discapacidad en México para 2014 es del 6 %, según los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica del año 2014. La mitad de la población con discapacidad residente en el país se concentra en siete entidades federativas: Estado de México (14.6 %), Jalisco (8.1 %), Veracruz (7.5 %), Ciudad de México (5.8 %), Guanajuato (4.6 %), Puebla (4.5 %) y Michoacán (4.4 %). Casi un tercio (31.7 %) habita en once entidades: Nuevo León (3.8 %), Oaxaca (3.6 %), Chihuahua (3.4 %), Chiapas y Guerrero (3 % cada una), Baja California (2.8 %), Sinaloa (2.7 %), San Luis Potosí y Tamaulipas (2.5 % cada una) e Hidalgo y Sonora (2.2 % cada una).

Por otra parte, la movilidad estudiantil internacional es considerada dentro de las universidades como un complemento en la educación superior porque le ayuda al estudiante a desarrollar aptitudes para su desempeño profesional. Este artículo analiza en la Universidad Autónoma de Chiapas si existen explícitamente normas o reglas, y cuáles son los

*Universidad Autónoma de Chiapas. Investigadora del Instituto de Ciencia y Tecnología de Chiapas, y miembro del Sistema Nacional de Investigación I. Perfil Propedep. CA 170 Desarrollo local, organizaciones y sostenibilidad.

**Egresada de la Universidad Autónoma de Chiapas. Participante en el xxiv Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico con el proyecto Opciones de Movilidad Estudiantil Internacional en CUNorte.

requisitos para poder obtener una beca de movilidad. Por lo tanto, nace la interrogante sobre si la universidad, en su Secretaría Auxiliar de Relaciones Interinstitucionales, contempla la movilidad estudiantil internacional.

Palabras clave: universidad pública, movilidad estudiantil internacional, personas con discapacidades, personas con capacidades diferentes.

ABSTRACT

The prevalence of disability in Mexico for 2014 is 6%, according to data from the 2014 National Demographic Dynamics Survey. Half of the population with disabilities residing in the country is concentrated in seven states: Mexico (14.6%), Jalisco (8.1%), Veracruz (7.5%), Mexico City (5.8%), Guanajuato (4.6%), Puebla (4.5%) and Michoacán (4.4%). Almost a third (31.7%) lives in eleven entities: Nuevo León (3.8%), Oaxaca (3.6%), Chihuahua (3.4%), Chiapas and Guerrero (3% in each), Baja California (2.8%), Sinaloa (2.7%), San Luis Potosí and Tamaulipas (2.5% in each), and Hidalgo and Sonora (2.2% in each).

On the other hand, international student mobility is considered within universities as a complement to higher education, because it helps the student to develop skills for their professional performance. Universities have national and international student mobility; this article approaches to know the analysis in the Autonomous University of Chiapas (UNACH) that contemplates in the Auxiliary Secretary of Interinstitutional Relations (ASIR) if there are explicitly norms, rules and what are the requirements to be able to obtain a mobility scholarship. Therefore, the questions arise from the UNACH in its department of Auxiliary Secretary for Interinstitutional Relations (ASIR) contemplates international student mobility? Does UNACH in its department of Auxiliary Secretary for Interinstitutional Relations (ASIR) contemplate international student mobility to people with incapacity?

Keywords: public university, international student mobility, people with inabilities, people with different abilities.

INTRODUCCIÓN

En los antecedentes de la discapacidad, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2000), en nuestro país se han realizado diferentes esfuerzos para determinar el número de personas con discapacidad y sus características a través de los intentos de medición efectuados, entre otros, en las boletas censales de la primera mitad de siglo (en los censos de 1895, 1900, 1910, 1921, 1930 y 1940); en la Encuesta Nacional de Inválidos 1982 de la Secretaría de Salud; en el Censo de Población y Vivienda 1995, y en el Registro Nacional de Menores con Discapacidad 1995, realizados por el Inegi, el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia y la Secretaría de Educación Pública. A pesar de estos avances, se reconocen ciertas limitaciones en la información disponible y alguna falta de homogeneidad en los criterios para clasificar y captar a esta población, así también desde cómo referirse a ellos, ya sea como personas discapacitadas o personas con capacidades diferentes. En este artículo se usan ambos términos por la misma consideración.

Se parte de los supuestos de que actualmente se tienen los mismos derechos que todos, que las universidades públicas y privadas son inclusivas, y que estas cuentan con movilidad estudiantil internacional. Por lo tanto, este artículo dará respuesta a las preguntas planteadas en tres apartados. El primero abordará en particular a la Universidad Autónoma de Chiapas y su programa de movilidad; en el segundo se darán los resultados que arrojó la encuesta para conocer por qué los estudiantes de la Escuela de Ciencias Administrativas, campus IX Tonalá, no hacen movilidad internacional. Para finalizar el artículo, se concluirá con la narrativa de una estudiante con capacidades diferentes encontrando fortalezas en la movilidad internacional.

La aplicación del cuestionario se basó en la metodología de Villalón de la Isla, Closas y Luzón-Trujillo (2018). Este cuestionario se estructura en cinco dimensiones sobre la movilidad académica: actitud, conocimiento de opciones y aspectos familiares, económicos y académicos.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS Y SU PROGRAMA DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL INTERNACIONAL

La Universidad Autónoma de Chiapas en su misión es una institución de educación superior pública y autónoma, socialmente responsable y con vocación de servicio. Forma de manera integral a profesionales competentes, críticos y éticos, con conciencia ciudadana y ambiental. Genera, divulga y aplica el conocimiento científico, tecnológico y humanístico; difunde la cultura y el arte; promueve el deporte, y extiende sus servicios. Está vinculada con la sociedad en entornos locales, nacionales e internacionales, con personal calificado y programas educativos pertinentes y de calidad para contribuir al desarrollo sustentable, al bienestar social, la cultura de paz, la democracia, la equidad y los derechos humanos.

La universidad, como visión al 2030, tiene que verse como una institución reconocida internacionalmente por el desempeño profesional y social de sus egresados; por sus programas educativos pertinentes y acreditados; por los resultados de su actividad científica, humanística y tecnológica; por su vinculación mediante acciones de colaboración y cooperación con organizaciones de los sectores público, privado y social, con la guía del Modelo Educativo Institucional y de una gestión transparente y efectiva, que impulsa el desarrollo de Chiapas y de México.

A pesar de haber transcurrido dos décadas desde que Joselyne Gasel Ávila (2000) publicara en su artículo “La dimensión internacional de la universidades mexicanas” que “la mayoría de las IES [instituciones de educación superior] mexicanas tienen actividades internacionales, mas no tienen políticas ni estrategias de internacionalización explícitas y sistematizadas”, se mantiene la carencia de programas establecidos que no permiten organizarse, ni hacer estrategias, que puedan ir más allá de la simple movilidad, faltando programación en sus funciones sustantivas.

De acuerdo con la Secretaría Auxiliar de Relaciones Interinstitucionales y la Coordinación de Relaciones Interinstitucionales, en el 2014 todavía se tenía como objetivo incorporar la dimensión internacional a las funciones universitarias.

La Universidad Autónoma de Chiapas, en el año 2018, aprobó y publicó el Programa Indicativo de Internacionalización 2030 con el fin de dar atención a esta importante función sustantiva. Actualmente, se encuentra bajo estos parámetros y tiene actividades internacionales con políticas y estrategias que permiten la internacionalización, considerándose dentro de la internacionalización a los programas de movilidad internacional estudiantil.

El programa contempla los siguientes apartados: internacionalización de la educación superior, movilidad e intercambio académico, cooperación y colaboración académica, internacionalización en casa, internacionalización del currículo y estudiantes internacionales. Sin embargo, no viene contemplado en particular la inclusión a la movilidad estudiantil internacional a personas discapacitadas.

PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS, CAMPUS IX TONALÁ, RESPECTO A LA MOVILIDAD INTERNACIONAL

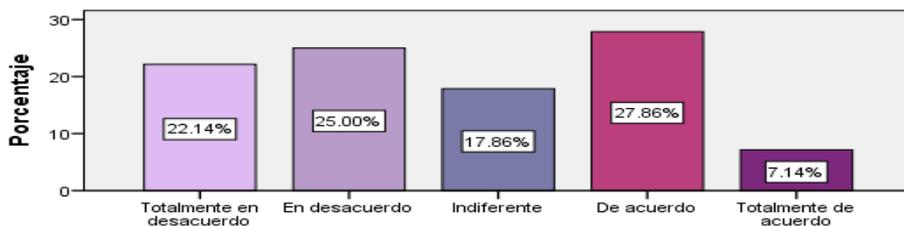
En este apartado se explica sobre el análisis de la encuesta “Factores que inciden en la decisión de movilidad estudiantil internacional”. Se utilizó el cuestionario de Villalón de la Isla, Closas y Luzón-Trujillo (2018). La encuesta se aplicó a alumnos de quinto y séptimo semestre de las carreras de Administración y Contaduría. Fueron cuatro grupos, haciendo un total de 160, pero los alumnos sin materias reprobadas fueron 140; esto indica que los 20 que no contestaron no tienen el interés de hacer una movilidad, porque no cubren los requisitos y tampoco llegaron a la reunión programada. Por lo tanto, se hizo el censo que representa en esta investigación el 100 %.

DIMENSIÓN I. ACTITUD HACIA LA MOVILIDAD

En las respuestas del gusto por estudiar un semestre en otro país, el 46.43 % está totalmente de acuerdo y el 40.71 % está de acuerdo; 127 personas se inclinan por las respuestas afirmativas.

En esta pregunta acerca del miedo que podrían tener los alumnos de estudiar en otro país, un 25 % está en desacuerdo y un 22.14 % totalmente en desacuerdo, el 17.86 % es indiferente, el 27.86 % está de acuerdo y el 7.14 % está totalmente de acuerdo (gráfica 1). Estos resultados denotan que el miedo puede ser un factor determinante para evitar una movilidad estudiantil.

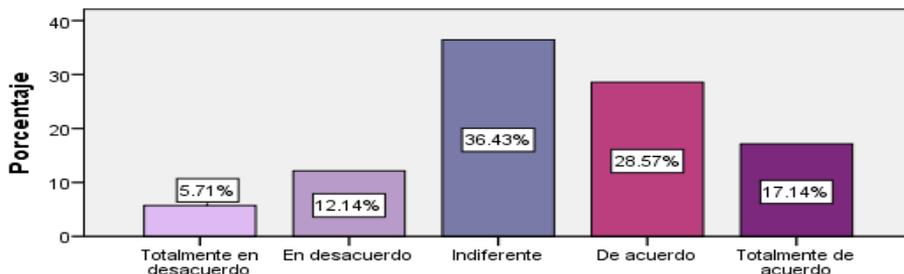
Gráfica 1. Me da miedo estudiar un semestre en otro país



Al preguntar “si se les presentara la oportunidad de estudiar fuera de México, ¿lo harían?” el 60 % estuvo totalmente de acuerdo y el 29.29 % de acuerdo. Por lo tanto, la mayoría coincide en esperar una oportunidad.

Al preguntar si consideran difícil estudiar en una universidad extranjera, el 5.71 % está totalmente en desacuerdo, el 12.14 % está en desacuerdo, el 36.43 % es indiferente, el 28.57 % está de acuerdo y el 17.14 % está totalmente de acuerdo (gráfica 2). Sobre estar dispuesto a enfrentar los riesgos de vivir solo, el 45 % está totalmente de acuerdo y el 35.72 % está de acuerdo, lo que refleja el ímpetu de la mayoría.

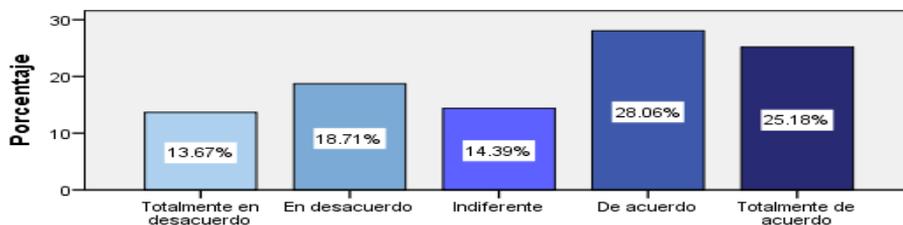
Gráfica 2. Es difícil estudiar en universidades extranjeras



DIMENSIÓN II. CONOCIMIENTO DE OPCIONES DE MOVILIDAD ACADÉMICA

Al preguntar si los estudiantes se daban cuenta cuándo se abrían las convocatorias de becas al extranjero, el 13.67 % contestó que estaba totalmente en desacuerdo; el 18.71 %, en desacuerdo; el 14.39 % es indiferente; el 28.06 % está de acuerdo, y el 25.18 % está totalmente de acuerdo (gráfica 3). Esto refleja que, aunque muchos sí notan cuándo se abre una nueva convocatoria, también son varios a los que una convocatoria les pasa desapercibida.

Gráfica 3. Me doy cuenta cuándo se abren convocatorias para estudiar en otro país

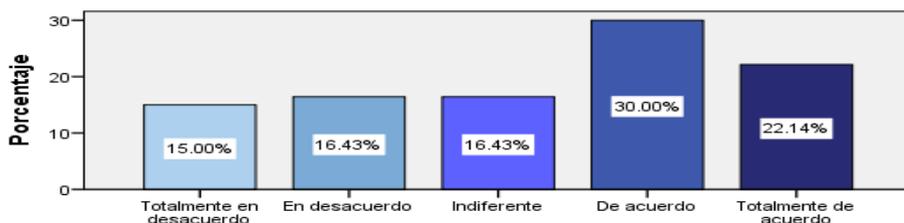


Sobre conocer las becas de apoyo económico para estudiar en el extranjero, el 30.71 % dijo estar totalmente de acuerdo y el 30 %, de acuerdo, lo que significa que la mayoría las conoce; respecto a los trámites, el 25 % está de acuerdo y el 25 % en desacuerdo: es la misma la cantidad que los conoce y la que los desconoce.

También, parece que la mayoría conoce las oportunidades para estudiar en el extranjero, estando un 24.29 % totalmente de acuerdo y un 33.57 % de acuerdo, aunque existe un 15 % que es indiferente, un 17.14 % en desacuerdo y un 10 % totalmente en desacuerdo.

El 22.14 % está totalmente de acuerdo y el 30 % está de acuerdo con la afirmación de que conocen personas que puedan asesorarlos para estudiar un semestre en el extranjero, aunque no son la mayoría, ya que el 16.43 % es indiferente, el 16.43 % está en desacuerdo y el 15 %, totalmente en desacuerdo (gráfica 4).

Gráfica 4. Conozco personas que pueden asesorarme para estudiar un semestre en otro país



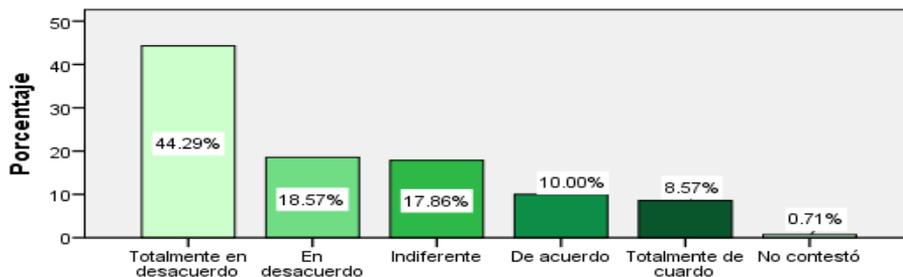
DIMENSIÓN III. ASPECTOS FAMILIARES RELACIONADOS CON LA MOVILIDAD ACADÉMICA

“Me gustaría estudiar en otro país, pero mis padres no están de acuerdo”: sobre ello, el 30.71 % está totalmente en desacuerdo; el 20.71 %, en desacuerdo; el 17.86 % es indiferente; el 15.71 % está de acuerdo, y un 15 %, totalmente de acuerdo. Esto se interpreta como que los padres de la mayoría no se opondrían a que los hijos fueran al extranjero, y a otra parte considerable le es indiferente.

De igual forma, un 78.26 % respondió que están totalmente en desacuerdo con la afirmación “me gustaría estudiar en otro país, pero tengo hijos”; es concluyente que el 21.74 % tiene hijos y por lo tanto no podrían hacer una movilidad al extranjero.

En el rubro de poder estudiar en otro país sin tener problemas familiares, aunque hay un 12.86 % totalmente en desacuerdo y el mismo porcentaje en desacuerdo, en realidad la mayoría considera que puede salir sin que esto le genere problemas, al ser un 27.14 % los que están de acuerdo y 25.71 %, totalmente de acuerdo, sin olvidar el 21.43 % al que le es indiferente.

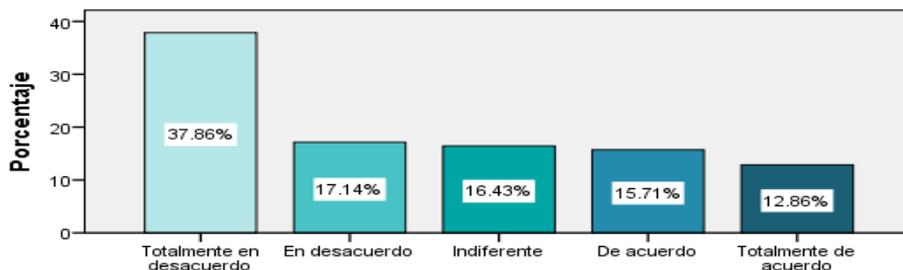
Los alumnos están dispuestos a separarse de sus seres queridos por estudiar en el extranjero: el 35.71 % está de acuerdo; el 27.86 %, totalmente de acuerdo; el 19.29 % es indiferente por no tener considerado estudiar en el extranjero; el 5 % está en desacuerdo, y el 12.14 %, totalmente en desacuerdo.

Gráfica 5. Tengo compromisos familiares que me impiden estudiar fuera de México

La mayoría no tiene un compromiso familiar que le impida estudiar en el extranjero: así lo demuestra el 44.29 % que contestó que está totalmente en desacuerdo y el 18.57 %, de acuerdo (gráfica 5).

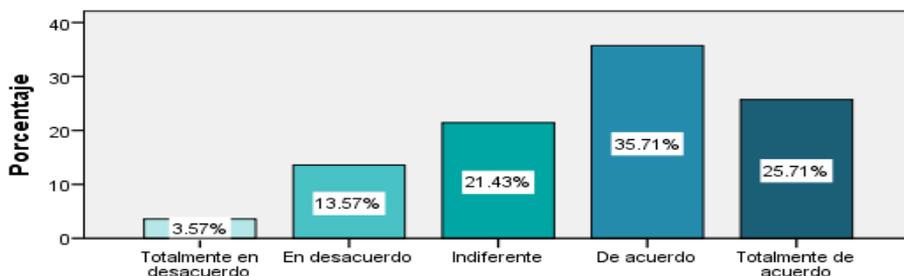
DIMENSIÓN IV. ASPECTOS ECONÓMICOS VINCULADOS CON LA MOVILIDAD ACADÉMICA

Los porcentajes son muy parejos entre los alumnos que están en desacuerdo y los que están totalmente de acuerdo con la afirmación “no puedo estudiar en otro país porque tengo que trabajar”, pero realmente el 37.86 % está totalmente en desacuerdo con ello, lo que significa que el tener que trabajar no es un impedimento para poder realizar una movilidad internacional (gráfica 6).

Gráfica 6. No puedo estudiar en otro país porque tengo que trabajar

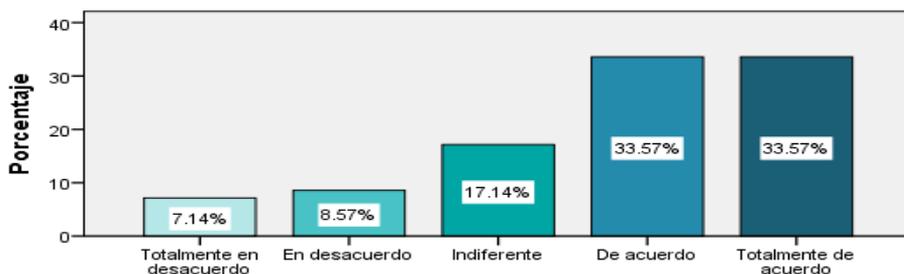
La mayoría de los alumnos podría estudiar en otro país con una beca parcial de apoyo económico: el 35.71 y 25.71 % dijeron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo, respectivamente. Aun así, hay un 21.43 % que es indiferente, un 13.57 % en desacuerdo y un 3.57 % totalmente en desacuerdo (gráfica 7).

Gráfica 7. Puedo estudiar en otro país con una beca de apoyo parcial económico



El factor económico es muy importante. El 33.57 % está de acuerdo y el 33.57 %, totalmente de acuerdo, lo que refleja que la mayoría podría estudiar en otro país, pero siendo subsidiado por otra persona o institución (gráfica 8).

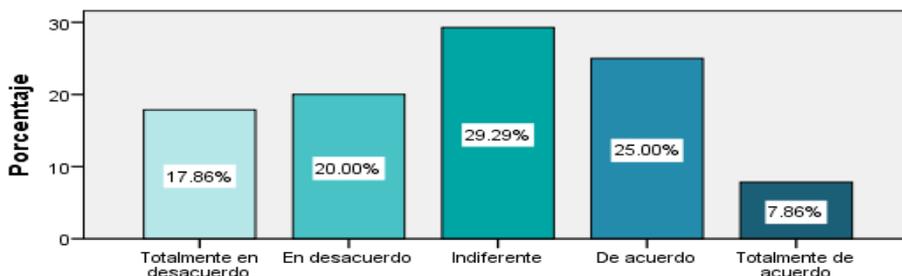
Gráfica 8. Solamente con todos los gastos cubiertos podría estudiar fuera de México



Las respuestas no son concluyentes con respecto a la afirmación “puedo sufragar mis gastos para una estancia en el extranjero”: el 7.86 % está totalmente de acuerdo, el 25 % solo está de acuerdo, al 29.29 % le es

diferente, el 20 % está en desacuerdo y el 17.86 % está totalmente en desacuerdo (gráfica 9).

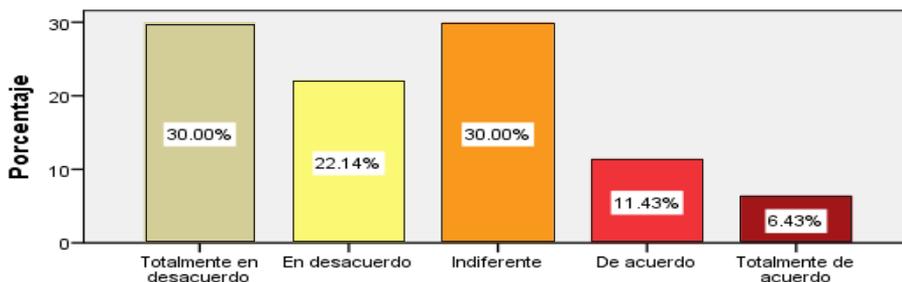
Gráfica 9. Puedo sufragar mis gastos para una estancia en el extranjero



DIMENSIÓN V. ASPECTOS ACADÉMICOS ASOCIADOS CON LA MOVILIDAD ACADÉMICA

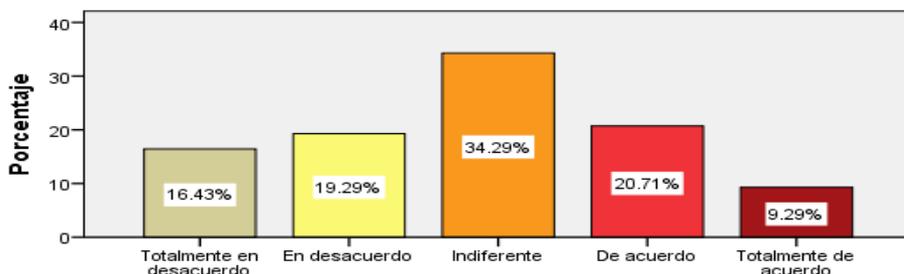
Los alumnos no temen perder el semestre si realizan una movilidad en el extranjero. El 30 % está totalmente en desacuerdo y el 22.14 %, en desacuerdo, a pesar de que el 30 % se muestra indiferente frente a esta situación —se considera que lo desconoce—. Un 11.43 % está de acuerdo y un 6.43 %, totalmente de acuerdo, es decir, el 52.14 % está en desacuerdo que por hacer una movilidad en el extranjero perdería el semestre (gráfica 10).

Gráfica 10. Si realizo una movilidad estudiantil internacional perdería el semestre



En la consideración de tener problemas con materias debido al intercambio, las respuestas están muy parejas; sin embargo, resalta completamente el hecho de que los alumnos están indiferentes (34.29 %) a qué pasaría. Lo mismo que la pregunta anterior, se considera que el estudiante lo desconoce (gráfica 11).

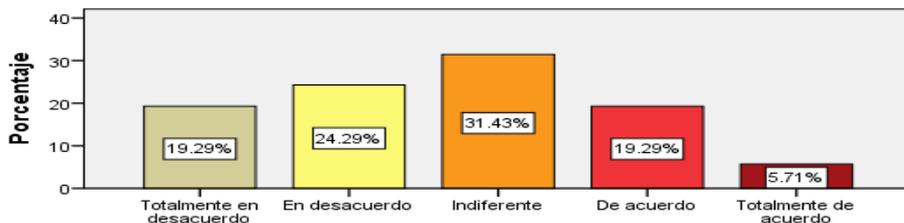
Gráfica 11. Tendría problemas con mis materias si estudiara en otro país



Para un buen porcentaje de alumnos es fácil identificar en qué país puede estudiar, estando un 36.71 % de acuerdo y un 15 % totalmente de acuerdo; sin embargo, inquieta que un 28.57 % es indiferente.

Sobre la afirmación “conozco las opciones para estudiar en el extranjero, pero ninguna se adecúa a lo que yo quiero”, el 19.29 % está totalmente en desacuerdo, el 24.29 %, en desacuerdo, el 31.43 % se encuentra indiferente, el 19.29 % está de acuerdo y una mínima cantidad de alumnos, con un 5.71 %, está totalmente de acuerdo (gráfica 12).

Gráfica 12. Conozco las opciones para estudiar en el extranjero, pero ninguna se adecúa a lo que yo quiero



Con la afirmación “conozco estudiantes que han tenido problemas con sus materias por haber estudiado un semestre en otro país”, un 25.71 % está totalmente en desacuerdo, el 17.86 %, en desacuerdo, el 19.29 % es indiferente, el 22.66 %, de acuerdo y el 14.29 %, totalmente de acuerdo. Esto quiere decir que la mayoría no conoce casos de estudiantes que por haber hecho una movilidad en el extranjero hayan perdido el semestre.

OTROS DATOS DE INTERÉS PARA LA INVESTIGACIÓN

El 16 % sí tiene personas que dependen del estudiante y el 84 %, no. En el dominio del inglés, los resultados muestran que el 12.86 % no tiene conocimientos del idioma, el 78.57 % solamente sabe lo básico, el 7.86 % tiene conocimientos intermedios y casi un 1 % tiene el nivel avanzado. El 96.4 % no tiene pasaporte, mientras que pocos, el 3.57 %, sí lo tienen. Solamente el 1 % tiene visa para viajar a Estados Unidos.

En resumen, los resultados reflejan que los estudiantes tienen el ánimo por estudiar en otro país, y si tuvieran la oportunidad lo harían, pues la mayoría considera que no es difícil estudiar en universidades extranjeras, incluso cuando se les preguntó acerca de enfrentar los riesgos de vivir solos respondieron positivamente.

Hasta ahora, estas respuestas indican que los jóvenes tienen el ánimo, pero ¿qué pasa al preguntarles sobre el miedo? Las respuestas son muy diversas; los que tendrían miedo son un 34 %, los que contestaron que no comprenden, el 47 %, los demás dijeron ser indiferentes. Aunque en apariencia son más los que no tienen miedo, aún no son la mayoría, lo que deja a interpretación de que el 19 % que dijo ser indiferente no quería expresar su sentir. Con estos datos, se considera tener un factor limitante en la decisión de hacer la movilidad estudiantil internacional por el miedo.

En cuanto al conocimiento acerca de sus opciones para realizar la movilidad y los apoyos económicos, la mayoría de los estudiantes dijeron saber cuándo se abren las convocatorias (53.24 %), cuáles son sus oportunidades para estudiar al extranjero (57.86 %), las becas que podrían obtener (60.71 %) e incluso a quién consultar para asesorarlos (57.86 %), el problema sería que no hay conocimiento acerca del proceso de trámite necesario para la movilidad (60 %).

Dentro de los aspectos familiares, los resultados no reflejan que sean una limitante. Aunque algunos alumnos ya tengan hijos o dependientes económicos, para la mayoría esta situación no es su caso, por lo cual no se considera un factor a atender.

El aspecto económico sí es un factor relevante, debido a que los alumnos están en la disposición de hacer la movilidad, siempre y cuando se les otorgue un apoyo económico total (67.14 %) o parcial (61.42 %), puesto que al preguntar acerca de sufragar por sí mismos todos los gastos muchos dieron un no definitivo (32.86 %) y unos tantos respondieron de manera inconclusa (29.29 %).

Dentro de los aspectos académicos, resalta en la mayoría el miedo a tener dificultades con sus materias al volver a la escuela de origen. Otro factor importante es el nivel del idioma inglés: más del 75 % solo cuenta con el nivel básico, son muy pocos los que lo dominan. Solo dos cuentan con pasaporte y una persona cuenta con visa para viajar a Estados Unidos. Lo anterior refleja claramente que ninguno de los estudiantes encuestados ha salido del país.

NARRATIVA DE UNA ESTUDIANTE CON CAPACIDADES DIFERENTES ENCONTRANDO FORTALEZAS EN LA MOVILIDAD INTERNACIONAL

Se debe “extender la cooperación internacional en la aldea planetaria” (Delors, 1996, p. 33). La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. por supuesto, estas cuatro

vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Delors, 1996, pp. 95-96).

Los cuatro pilares juntos indican que la formación de las personas no se limita solo a la acumulación de saberes o habilidades, sino que comprende la integridad de las personas, ciudadanos con valores y conocimientos que actúen en beneficio de la sociedad en la que viven.

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies) explica la movilidad estudiantil de los estudiantes de licenciatura y posgrado cuando realizan prácticas, cursos cortos y residencias académicas fuera de su institución. Cumplir con una estancia en un país extranjero constituye un instrumento importante para la formación integral del futuro profesional, la oportunidad de que aprenda otro idioma, conozca y conviva con personas pertenecientes a culturas diferentes (Anuies, 2019).

A pesar de todos los elementos abordados, como el incipiente avance de internacionalización en la Universidad Autónoma de Chiapas, no está contemplado en específico la inclusión de personas con discapacidad. Aunque existen elementos en que no son explícitas las reglas y normas para estudiantes con discapacidades en la movilidad internacional dentro de la Escuela de Ciencias Administrativas, campus IX Tonalá, se tiene un referente de la movilidad internacional a Jaén, España, de una estudiante con discapacidad motriz en caminar. La experiencia de esta joven permitió ver reflejada a la estudiante en dos fases: antes y después de la movilidad internacional. A continuación, se analiza su narrativa.

Desde los primeros semestres explica que, al igual que todos, entrar a la universidad fue un reto, desde nuevos compañeros, nuevos docentes, nuevas formas de adaptación, entre otras incertidumbres, así como la aceptación de sus compañeros. Explica que siempre se encontraba a la defensiva, tanto de sus compañeros como de sus docentes; ella consideraba saltarse las clases por igual y no valoraba lo que tenía en su propio entorno.

El reto comienza cuando decide irse, viajar sola, porque nunca lo había hecho. Siempre era acompañada de otra persona, pero el factor de la confianza tanto académica como personal y de sus familiares, además de la guía y el apoyo de la institución, hizo posible que se invirtiera para cúmulos de aprendizajes adquiridos dentro de la movilidad.

Contempla que se hizo una visión más integral en los conocimientos adquiridos dentro de la Universidad Autónoma de Chiapas, comprendió mejor la teoría que le fue enseñada y tuvo acceso a nuevas tecnologías que no tiene la propia Escuela de Ciencias Administrativas. Pudo perfeccionar su inglés, naciéndole aún más el interés por crecer y mejorar, conociendo otras formas de enseñanza-aprendizaje, como el cambiar de salón en salón para tomar diferentes clases.

Sistematizando la información de acuerdo con el cuestionario, ella tomó la decisión de irse sola, se interesó por las becas, por saber en qué lugar haría su movilidad y reunió todos los requisitos: ser mayor de edad; ser alumna regular (no adeudar materias); tener un promedio general mínimo de 8.5 al momento de presentar su solicitud (para las licenciaturas en Física y Matemáticas el promedio mínimo requerido es de 8.0); acreditar el nivel A2 en el dominio de un segundo idioma, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, mediante una constancia escrita expedida por la Facultad y Escuelas de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas; haber aprobado al menos el 45 % de créditos de su plan de estudios; presentar en tiempo y forma todos los documentos que integran el expediente; no haber sido beneficiado de una beca de movilidad con anterioridad; elegir una institución dentro de la oferta de universidades que ofrezca programas afines al que cursa; cumplir con los requisitos establecidos por la institución receptora, y cubrir los gastos que se deriven de la movilidad que no estén incluidos en los apoyos institucionales asentados en el convenio o convocatoria correspondiente.

Además, en la dimensión de si alguien dependía de ella fue al contrario, ella dependía de alguna persona para poder trasladarse acompañada en distancias grandes. Sus padres la apoyaron económicamente con los otros gastos no contemplados en la beca institucional. A pesar de que no viene contemplada específicamente la movilidad estudiantil internacional

de personas discapacitadas, ni en el programa de la Secretaría Auxiliar de Relaciones Interinstitucionales, ni en la convocatoria, la institución no puso objeción y pudo darse la beca sin ningún obstáculo.

Pero el después de la movilidad significa grandes conocimientos para ella, tanto en lo personal como en lo académico. Tiene más confianza en ella misma, sabe que solamente su límite está en su interior porque no es ningún impedimento su motricidad, en el que se puede decir que está capacitada para continuar por el gusto de la investigación. Quien ha trabajado con ella sabe que es un referente para lograr lo que se propone; se trae los contactos de datos de sus pares y docentes para continuar la comunicación, lo cual conlleva a más producción académica, que se beneficia en lo personal, a sus docentes que son tutores y a la propia institución que invirtió en ese logro.

REFLEXIÓN FINAL PARA PROPUESTAS

Conociendo los elementos que impiden a los estudiantes hacer una movilidad estudiantil internacional, podemos comparar el referente de la estudiante con capacidades diferentes. Se puede decir que los jóvenes que reúnen los requisitos deben de tomar decisiones sin ponerse límites personales, que solamente existen al interior de cada uno.

Aunque no hay límites para que una persona con discapacidad pueda irse de movilidad estudiantil, a la institución se le propone que sea explícito el tomar en cuenta a las personas con capacidades diferentes en los programas y planes de estudio.

En los programas y planes de estudio, en su malla curricular, debe estar fundamentado que el alumno debe irse de movilidad estudiantil, con el fin de permitir la internacionalización y establecer en forma obligatoria que estudiantes y docentes dominen el idioma inglés en niveles intermedios.

Las unidades académicas y administrativas habrían de formular programas indicativos que integran la dimensión internacional a sus funciones. Que la normatividad universitaria integre la dimensión internacional. Que en las UA existan coordinaciones de internacionalización. Que el personal universitario esté capacitado en temas de internacionalización.

Que haya más cobertura de dar becas totales a personas con discapacidad y promover la inclusión de este sector en todos los programas y planes de estudio. Todo lo invertido en becas abre el abanico de oportunidades para los estudiantes y la institución porque el impacto que tiene el hacer la movilidad trae un cúmulo de conocimientos que difícilmente se conseguiría dentro del aula.

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2016). Anuario Estadístico de Educación Superior. Ciudad de México, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Cruz-Vadillo, R. & Casillas-Alvarado, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la educación superior*. Recuperado de resu.anuies.mx
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Gasel-Avila, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación superior y sociedad*, 11(1-2), 121-142.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2014). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica. Discapacidad en México. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2014/>
- (2016). *La discapacidad en México*. Ciudad de México, México.
- Trejo-Sirvent, C. (2014). Curso internacionalización de la educación superior. Retos y oportunidades. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2017). Convocatoria movilidad enero-julio. Requisitos y bases. Recuperado de <https://www.sari.unach.mx/images/convocatorias/bases.pdf>
- (2018). Programa educativo de internacionalización 2030.

- (2019). Misión y visión. Recuperado de <https://www.unach.mx/acerca-de/mision-y-vision-unach/6-mision-y-vision>
- Villalón de la Isla, E. M., Closas, A. H. & Luzón, A. (2018). Factores que inciden en la decisión de movilidad estudiantil internacional. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 21(2), pp. 25-47. doi: <http://dx.doi.org/10.30972/rfce.0213726>
- Zárate-Bernal, I., Marín-Alvarado, D. & Chávez-Maciel, F. J. (2014). Perfil de personas con discapacidad en el nivel superior en México en la modalidad a distancia. Recuperado de <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/5181.pdf>

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- López, J. & Ovando, S. (2020). Impacto de la movilidad estudiantil internacional en estudiantes con discapacidad: una aproximación desde la Escuela de Ciencias Administrativas, campus IX Tonalá, Universidad Autónoma de Chiapas. *Punto Cunorte*, 6(10), 65-83.

Dimensión internacional de la educación superior en la región norte de Jalisco

International dimension of higher education in the northern region of Jalisco

Rosa María ORTEGA SÁNCHEZ*

RESUMEN

El presente trabajo explora la importancia de la movilidad tanto estudiantil como docente, en relación con la educación superior en el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, como una actividad académica para adquirir nuevos conocimientos. El proceso de internacionalización es considerado por dimensiones que impactan a la sociedad en la región norte de Jalisco en el ámbito educativo y contribuyen así al desarrollo sostenible. Se realizó un análisis de movilidad internacional de estudiantes y docentes de los años 2017 y 2018, no pudiendo dejar de mencionar las tecnologías para la información y la comunicación, que son una parte fundamental para la internacionalización en educación superior. De este modo, se establece que la internacionalización es calidad y fortaleza para los programas educativos y las instituciones, de tal manera que contribuye a la transformación social de la región.

Palabras clave: docentes, educación superior, estudiantes, internacionalización y movilidad.

* Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

ABSTRACT

The following research explores the importance of students and teachers' mobility in relation to higher education at the Northern Region University Center of the University of Guadalajara as an academic activity to acquire new knowledge. The internalization process is considered by the dimensions that impact the northern region society of Jalisco in education, by contributing to the sustainable development. For this, an international mobility analysis was made for students and teachers between the years of 2017-2018. It is worth mentioning the information and communication technologies that today are fundamental in the internationalization for higher education. In this way we establish that the internationalization is of quality and fortifies the institutional and educational programs, in a way that contributes in the social and regional transformation.

Keywords: *teachers, higher education, students, internationalization and mobility.*

INTRODUCCIÓN

Hablar de educación hoy en día es indispensable para la sociedad que se encuentra en crecimiento, que tiene la mirada puesta para el presente y el futuro en los jóvenes, por medio de una globalización basada en el conocimiento de políticas educativas internacionales que disminuye la brecha entre países desarrollados y subdesarrollados.

Sobre la educación superior, Ibáñez (1994) considera que tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad como seres capaces de regular y transformar la realidad social en pos de los valores vigentes en un momento histórico. Por tanto, la tarea es “la formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir, de manera novedosa, eficiente y eficaz, problemas sociales” (Ibáñez, 1994, p. 104).

El nivel superior es aludido a la última etapa de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, impartido después del bachillerato, considerado como educación de calidad para mejorar la vida de la persona.

En este sentido, Ramsden (citado en Guzmán, 2011) considera que una enseñanza superior de calidad debe cambiar la manera como los estudiantes comprenden, experimentan o conceptualizan el mundo que les rodea. Ellis (citado en Doherty, 1997) en su introducción a *Garantía de la calidad para la enseñanza universitaria* sostiene que “la calidad en sí misma es un término un tanto ambiguo, ya que tiene connotaciones tanto de resultados como de excelencia” (p. 27); por lo tanto, vemos calidad como sinónimo de excelencia. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1998):

La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales.

Para lograr y mantener la calidad nacional, regional o internacional, ciertos elementos son especialmente importantes, principalmente la selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, en particular mediante la promoción de planes de estudios adecuados para el perfeccionamiento del personal universitario, incluida la metodología del proceso pedagógico, y mediante la movilidad entre los países y los establecimientos de enseñanza superior y entre los establecimientos de educación superior y el mundo del trabajo, así como la movilidad de los estudiantes en cada país y entre los distintos países. Las nuevas tecnologías de la información constituyen un instrumento importante en este proceso debido a su impacto en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos.

De acuerdo con la Unesco, en las universidades del país existen programas de movilidad para estudiantes y académicos, así como programas de Gobierno y universidades extranjeras. Por ello, la educación internacional es una opción de conocimientos en el contexto global, definida por Gacel-Ávila (2003) como una educación relacionada e involucrada con la gente, las culturas y los sistemas de las diferentes naciones, proceso educativo que integra en las funciones sustantivas universitarias una dimensión global, internacional, intercultural. Se puede llamar a esta época “la era de la internacionalización de la educación superior”.

MOVILIDAD ACADÉMICA

La Unesco es la única institución especializada de las Naciones Unidas que dispone de un mandato en educación superior y, por esta razón, facilita la elaboración de políticas de base empírica en materia de enseñanza superior. En conformidad con la meta 4.3 del objetivo de desarrollo sostenible 4: “Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (Unesco, s.f.).

La Unesco proporciona apoyo técnico a los Estados miembros a fin de que puedan examinar sus estrategias y políticas en aras de mejorar el acceso equitativo a una enseñanza superior de calidad y de reforzar la movilidad académica y la responsabilidad. Por ello, la movilidad es parte fundamental para el docente que puede transmitir valores y mejorar la educación, con el objeto de aumentar una competencia global.

En este sentido, la Universidad de Guadalajara, la segunda universidad pública más grande de México, cuenta con la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización. Así mismo, cada centro temático y regional de la red cuenta con su dependencia encargada de la internacionalización, donde los alumnos, docentes e invitados gestionan recursos para estancias, intercambios, congresos y demás movilizaciones para adquirir conocimientos en los mercados internacionales.

El Centro Universitario del Norte es un centro regional ubicado en la zona norte del estado de Jalisco, marginada, conformada por diez municipios. Algunos de ellos son considerados zona wixárika debido a que existen comunidades huicholas que se autodenominan *wixárika*. A su lengua la llaman “wixaritari” y en español se conoce como huichol o lengua huichola, perteneciente a la familia de lenguas utoaztecas. En dicho centro, la internacionalización hasta hace algunos años era casi nula. En los últimos años los indicadores han mostrado que va en crecimiento y fortalecimiento a favor del nivel académico del docente y estudiante.

MOVILIDAD INTERNACIONAL ESTUDIANTIL

Las instituciones de educación superior aceleran el procedimiento de internacionalización con la movilidad del estudiante en diferentes programas académicos. Los acuerdos establecidos por la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización permiten al estudiante cursar un semestre o estancia corta fuera del país, pagando el costo de la matrícula en su propia institución en lugar de pagar el costo de la universidad extranjera en la moneda del país al que se traslada.

A través de la experiencia de estudiar en el extranjero, el estudiante adquiere conocimientos no solamente académicos, sino de cultura, tradiciones, economía, política, entre otros. En general, vive situaciones que le facilitan tener una visión más amplia sobre distintas formas de vida. Para Castiello, Cortes y Bustos (2018), el valor de la movilidad estudiantil radica en los múltiples beneficios que conlleva no solo a nivel personal, sino también familiar e institucional.

Se entiende que la internacionalización de la educación superior es un conjunto de acciones que las universidades incluyen dentro de sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión. En este punto es importante señalar que la movilidad internacional, entendida como la realización de estancias académicas en instituciones extranjeras, no es la única, pero sí la estrategia más sobresaliente que aplican las universidades, tanto por los indicadores en la valoración de los *rankings*

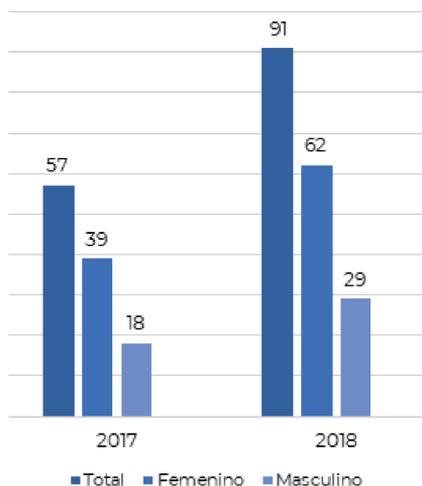
mundiales como por el impacto personal y profesional que genera en jóvenes estudiantes. De hecho, diversos estudios prueban que la movilidad presencial (no virtual) propicia en los jóvenes el desarrollo de competencias denominadas “blandas”, internacionales, interculturales o globales que modifican positivamente la capacidad de análisis del entorno.

En el Centro Universitario del Norte el total de matrícula activa en el año 2017 fue de 4 457 alumnos, siendo 2 560 del sexo femenino y 1 897 del sexo masculino. En el año 2018 el total de estudiantes activos fue de 4 537. En relación con el año anterior, bajó la matrícula del sexo femenino a 2 553, aumentando el sexo masculino a 1 984.

En 2018, las estancias de alumnos en el extranjero representaron el 2 % de la matrícula activa (movilidad estudiantil saliente internacional: 91). En movilidad internacional entrante, en 2019 se han recibido más estudiantes extranjeros que en ningún otro centro regional de nuestra red para estudios semestrales en distintas carreras.

¿Por qué resulta significativo un 2 % de movilidad estudiantil internacional? Por varias razones. Aunado a que se trata de la segunda universidad pública más importante de México, en todo el país la proporción de alumnos que ha vivido la experiencia de movilidad internacional se ha mantenido, del 2012 al 2016, en tan solo el 1 %, de acuerdo con la encuesta Patlani (citado en Castiello, Cortes & Bustos, 2018). Según el estudio, la Universidad de Guadalajara destaca como una de las principales instituciones de educación superior en movilidad internacional saliente. Le antecede tan solo el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey con la gran diferencia de ser una institución privada. Así pues, hablar de este centro regional es hablar de la privilegiada oportunidad de estudiar en el extranjero que la universidad ofrece a la población más vulnerable y desprotegida socioeconómicamente.

Gráfica 1. Movilidad estudiantil internacional saliente 2017-2018



Como podemos apreciar en la gráfica 1, la movilidad internacional de los estudiantes del Centro Universitario del Norte se está convirtiendo en una actividad académica fundamental para adquirir nuevos conocimientos a través de otros países, universidades y culturas, permitiendo que el estudiante obtenga una visión más amplia de su perfil profesional.

Año con año aumenta la cantidad de estudiantes de educación superior de la región norte de Jalisco que participan en programas de movilidad en el extranjero. De igual manera, observamos que el sexo femenino es el que mayormente se beneficia de la movilidad internacional. No se puede dejar de mencionar que la población estudiantil en dicho centro está conformada mayormente por el sexo femenino.

Sobre el destino elegido por los estudiantes para realizar estancias en el extranjero, durante 2017-2018 los países a los que se dirigió la movilidad estudiantil se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. Países de destino de la movilidad estudiantil internacional saliente 2017-2018

País	2017	2018
España	20	25
Colombia	9	45
Brasil	1	1
Chile	2	2
Honduras	2	3
Alemania	0	1
Irlanda	0	1
Ecuador	0	1
Costa Rica	1	0
Estados Unidos	8	4
Argentina	2	0
Canadá	1	2
Perú	1	3
Cuba	7	0
Francia	2	0

Como se observa en la tabla 1, los países más demandados por los estudiantes son los de habla hispana; esto sin duda alguna se debe a la falta dominio de una segunda lengua. Colombia es el país que predomina tanto en estudiantes salientes como entrantes.

Tabla 2. Movilidad estudiantil internacional entrante 2017-2018

Año	Total de estudiantes entrantes	Sexo femenino	Sexo masculino	País de origen	
				Colombia	Honduras
2017	13	12	1	8	5
2018	48	29	19	45	3

Los países de origen de los estudiantes internacionales que visitan el Centro Universitario del Norte para realizar estancias cortas o semestrales son Colombia y Honduras (tabla 2). Una gran ventaja para ellos es que no requieren de un capital económico para realizar una estancia. Como ya se había mencionado, los gastos en su mayoría son cubiertos con apoyo económico de programas que promueven las mismas instituciones educativas. La movilidad saliente es mayor que la entrante. Esto se debe en parte a que la Universidad de Guadalajara cuenta con más centros regionales y temáticos dentro de Jalisco.

Para los estudiantes de la zona norte es una experiencia inolvidable que los lleva a un crecimiento académico y personal por el simple hecho de salir de su entorno. No son pocos los jóvenes sin oportunidad de salir a estudiar fuera de su lugar de origen, a otro centro universitario o a otra ciudad, sobre todo por cuestiones económicas. Por ende, estudiar en el extranjero significa una oportunidad para encontrarse con otra visión, presentando un reto no solo a nivel académico, sino a nivel profesional, económico y social. Se encuentran en espacios y culturas diferentes desarrollando habilidades y enfrentándose hasta con un choque de culturas necesario para adaptarse a nuevas condiciones de vida.

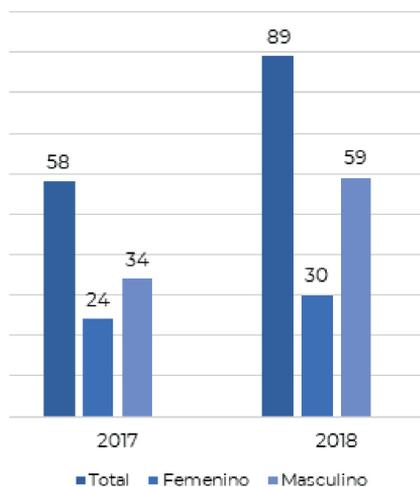
Todo este conjunto de vivencias conlleva a enriquecer su crecimiento personal, además de su conocimiento con un valor curricular. La experiencia de la comunicación con los alumnos deja muestra de que estas movilizaciones contribuyen a que los jóvenes que viajan al extranjero comienzan a darle mayor importancia a la educación superior como una forma de abrirse puertas en su caminar académico y laboral.

MOVILIDAD INTERNACIONAL DOCENTE

La movilidad internacional de los docentes de educación superior les permite ver un nuevo contexto y la trasmisión y producción de conocimientos contemporáneos que les proporcionan elementos para cubrir las necesidades educativas de los estudiantes. El número de docentes activos

en el año 2017 aumentó de 445 a 463 en el 2018 (Mejía, 2019). Respecto a las acciones de movilidad internacional en el Centro Universitario del Norte, se cuenta con los datos presentados en la gráfica 2.

Gráfica 2. Movilidad internacional saliente de docentes 2017-2019



La movilidad docente aumenta de manera significativa; así, se fortalecen y adquieren los conocimientos y habilidades para ser empleados en la práctica educativa. Respecto a los porcentajes de movilidad según el sexo, en la gráfica 2 se aprecia lo opuesto con los alumnos de movilidad internacional. Predomina el sexo masculino en estancias académicas en el extranjero. La movilidad docente es un poco diferente a la del estudiante; ellos generalmente asisten a estancias cortas para investigación, seminarios, congresos, talleres, entre otras actividades académicas.

Es de suma importancia el trabajo colaborativo, por lo cual se forman redes internacionales entre docentes: su finalidad es construir un conocimiento en común. En la tabla 3 se presentan los países a los que asistieron los docentes durante los años 2017-2018.

Tabla 3. Países de destino de la movilidad internacional docente saliente 2017-2018

País	2017	2018
España	34	33
Colombia	0	18
Estados Unidos	12	12
Brasil	0	4
Francia	1	11
Chile	0	1
Costa Rica	1	1
Ecuador	0	1
Suiza	0	2
Irlanda	0	1
Cuba	2	2
Perú	0	2
Bolivia	2	1
Canadá	2	0
Japón	1	0
Argentina	3	0

España sin duda alguna es el país más visitado por académicos del centro, con bastante diferencia es seguido por Colombia.

Los docentes de movilidad entrante son llamados visitantes; comparten sus conocimientos con docentes y estudiantes, quienes son invitados a conferencias, talleres o seminarios, dependiendo del área de conocimiento del invitado (tabla 4).

Tabla 4. Movilidad internacional entrante docente 2017-2018

Año	Total	Femenino	Masculino
2017	31	18	14
2018	31	13	18

La tabla 5 permite apreciar que, en la movilidad entrante de docentes e investigadores del año 2017, el país que más visitantes tuvo fue España y en 2018, Colombia.

Tabla 5. Países de origen de docentes de movilidad entrante 2017-2018

País	2017	2018
Canadá	1	0
Argentina	3	3
Estados Unidos	2	1
España	9	7
Colombia	5	13
Chile	3	0
Cuba	3	1
Brasil	5	0
Costa Rica	0	1
Perú	0	2
Rumania	0	1
Alemania	0	1
Rusia	0	1

Estos y otros indicadores de internacionalización representan el posicionamiento en la apreciación global de la universidad desde diversos parámetros. Aunado a ello, específicamente para este centro regional, la movilidad internacional representa un elemento clave en el desarrollo de competencias y pensamiento crítico en los jóvenes que conforman la generación que liderará los cambios de su propia realidad en un futuro no muy lejano. Para De la Cruz y Manzano (2006), el éxito de la internacionalización de la educación superior depende de varios factores:

- Un nuevo estilo de gestión universitaria que permita la concepción y la elaboración de políticas y estrategias para llevar a las instituciones a una óptima gestión de los procesos de internacionalización.

- Repensar la universidad, desde su misión, visión y funciones básicas, hasta su manera de impartir la docencia, hasta las formas de hacer investigación y dar servicios a la comunidad.
- La internacionalización es un cambio cultural institucional.
- El proceso de globalización implica también el uso y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's).
- Diseño de estrategias específicas de orden administrativo y académico para lograr el éxito.
- La política de internacionalización implica la institucionalización de la dimensión internacional con todos sus aspectos; desde la estructura administrativa y académica, la planta administrativa y docente, los estudiantes, los contenidos de los cursos y programas.
- La amplitud y profundidad del proceso de internacionalización implica un cambio de cultura institucional.
- La clave del cambio está en las manos de los académicos; sin embargo, el liderazgo y el apoyo de la dirección es fundamental. La dirección, a través de su intervención, generará una apertura y un acceso a recursos de tal suerte que dará el apoyo y la asesoría así como propiciará espacios para iniciar, desarrollar y fortalecer las relaciones de colaboración (p. 248).

TECNOLOGÍAS EN INTERNACIONALIZACIÓN

No se puede dejar de lado en tan importante tema a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que contribuyen en el aprendizaje internacional. Las universidades del mundo apuestan a una educación superior globalizada apoyada por herramientas tecnológicas como redes de colaboración, aprendizaje en línea, investigación, base de datos, entre otras, que permiten una interacción permanente con una visión global. De este modo, las instituciones de educación superior crecen en su matrícula

y los costos se pueden mantener; aunado a esto, facilitan el conocimiento intercultural, político, social y económico de los países.

Las tecnologías brindan la oportunidad de continuar con estudios en línea de maestría y doctorado en el extranjero por medio de plataformas virtuales dentro de la educación llamada “a distancia”, que se ha convertido en una forma popular de educar y contribuir al desafío de la educación.

La educación a distancia es un medio para ese propósito: es una forma mediante la cual los estudiantes pueden estudiar de manera flexible, lejos del autor del material pedagógico; los estudiantes pueden estudiar según su tiempo disponible, en el lugar de su elección (casa, trabajo o centro de aprendizaje) y sin contacto personal con el profesor (Bates, 2011, p. 47).

Los datos presentados anteriormente muestran un panorama general de la dimensión internacional que aporta la Universidad de Guadalajara por medio del Centro Universitario del Norte a la educación superior en la región norte de Jalisco.

CONCLUSIONES

Es notable el impulso al desarrollo que el Centro Universitario del Norte ha dado a la región norte de Jalisco, gracias a la educación y percepción internacional que brinda a los estudiantes por medio de su estructura y tecnología vanguardista.

La internacionalización en educación superior apuesta cada día a la movilidad de estudiantes y docentes para reforzar y adquirir conocimientos que conlleven a una mejor calidad de vida entre la sociedad globalizada. Es necesario que en nuestra universidad exista más participación internacional para ser partícipes del conocimiento de otras culturas, formas de vida, lenguas, entre otros aspectos.

La internacionalización garantiza la calidad y pertinencia de un programa educativo en instituciones de educación superior, por lo que se refleja que el centro realiza esfuerzos para una creciente movilidad internacional tanto académica como estudiantil.

REFERENCIAS

- Bates, A. W. (2011). *La tecnología en la enseñanza abierta y la educación a distancia*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Castiello, G. S., Cortes, V. C. & Bustos, A. M. (2018). *¿Qué sabemos de movilidad en México? Logros y retos derivados del reporte de Patlani*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1086>
- De la Cruz, H. M. & Manzano, A. J. (2006). El Centro Nacional de las Artes. Hacia una perspectiva de internacionalización de la educación: el Centro Multimedia, un espacio para el arte del siglo XXI. En Peña, Rodríguez, Mallea & González (coords.), *Las TIC's y la internacionalización de la educación superior* (pp. 241-248). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de la Costa.
- Doherty, G. (1997). *Desarrollo de sistemas en la calidad de la educación*. Madrid, España: La muralla.
- Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización en educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles educativos*, 33(spe), 129-141. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es
- Ibáñez, B. C. (1994). Pedagogía y psicología interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 99-112. Recuperado de <http://alternativas.me/index.php/agosto-septiembre-2012/6-breve-analisis-del-concepto-de-educacion-superior>
- Mejía, G. (2019). *Informe de actividades 2018*. Colotlán, México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario del Norte.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- (s.f.). *Educación superior*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/educacion-superior>

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Ortega, R. (2020). Dimensión internacional de la educación superior en la región norte de Jalisco. *Punto Cunorte*, 6(10), 84-99.

En busca de lo desconocido: la historia de una mujer emprendedora

Searching for the unknown: the story of an enterprising woman

Katya GONZÁLEZ JIMÉNEZ*

RESUMEN

El presente trabajo indaga las vivencias de una mujer egresada del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, quien decide explorar y emprender nuevas experiencias, así como adquirir aprendizajes tanto en su área de conocimiento como en relación con métodos de investigación pertinentes con su profesión, aprovechando la oportunidad que se le presenta para continuar sus estudios en el extranjero mediante las estrategias de internacionalización.

Se siguió una metodología cualitativa, utilizando el método biográfico para el relato de vida, ya que se encuentra basado específicamente en las narrativas de las aproximaciones interpretativas, que cruzan la vida de los sujetos mediante las interpretaciones de los investigadores. La información se recolectó por medio de una entrevista abierta, ya que son de gran utilidad para las historias de vida.

Para seguir incrementando la participación de la mujer en la sociedad, se requiere de mujeres emprendedoras, que busquen una mejor preparación académica con deseos de incorporarse en el ámbito laboral, ya sea como empresarias o adquiriendo responsabilidades públicas y políticas.

* Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

La internacionalización universitaria es una gran oportunidad para que estas mujeres jóvenes tengan una visión más amplia tanto de su entorno como del mundo.

Palabras clave: historias de vida, internacionalización, mujer, emprendimiento, éxito.

ABSTRACT

The present work investigates the experiences of a woman graduated from the Northern Region University Center of the University of Guadalajara, who decides to explore and undertake new experiences, as well as acquire learning both in her area of knowledge and in relation to research methods relevant to her profession, taking advantage of the opportunity presented to him to continue his studies abroad.

In this sense, the realization of this work is through a qualitative methodology, using the biographical method for the life story of this case, since it is based specifically on the interpretative approaches, those that cross the life of the subjects through the interpretations that researchers make of that life. The information was collected through an open interview since they are of great benefit to life stories.

To continue increasing the participation of women in society, women entrepreneurs are required, who seek a better academic preparation with the desire to join the workplace, either as entrepreneurs or acquiring public and political responsibilities. University internationalization is a fundamental part so that these young people have a broader vision of both their environment and the world in general.

Keywords: *life stories, internationalization, women, entrepreneurship, success.*

INTRODUCCIÓN

Este escrito tiene como objetivo expresar las vivencias de Karina,¹ una mujer egresada del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara, quien decide emprender un rumbo diferente en su vida al aprovechar las oportunidades ofrecidas para realizar estancias y estudios de posgrado en el extranjero, mediante becas y ayudas oficiales.

Este trabajo tomó una metodología cualitativa, utilizando el método biográfico para el relato de vida, ya que se encuentra basado específicamente en las aproximaciones interpretativas que cruzan la vida de los sujetos mediante las interpretaciones que hacen los investigadores.

El documento se encuentra estructurado en tres secciones: en la primera se describen las características que motivaron a emprender y empoderar a Karina; la segunda expone su proceso de internacionalización desde su inicio hasta el momento actual; la tercera hace referencia a los retos de futuro, mencionando los objetivos, deseos y retos que la joven tiene para su devenir.

BIENVENIDA AL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE

Karina nació el 6 de enero de 1986 en Autlán de Navarro, Jalisco, México; sin embargo, por cuestiones laborales de su padre, desde niña ha vivido en el municipio de Santa María de los Ángeles, en el mismo estado. Durante su vida ha sido muy amigable, le gusta platicar, ver películas y practicar algún deporte como el voleibol o basquetbol. Le gusta mucho bailar, especialmente cumbias y bachata, y uno de sus pasatiempos favoritos es leer.

Cuando ella salió de la preparatoria se enteró de que el Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara abrió sus puertas en Colotlán,² por lo que buscó información sobre la oferta académica y se decidió por Administración pensando en un futuro poner algún negocio

¹ Nombre figurado de la joven egresada.

² Colotlán se encuentra a nueve kilómetros de Santa María de Los Ángeles.

(su deseo era estudiar Arquitectura, pero el centro no contaba con esa carrera y sus posibilidades económicas no eran suficientes para estudiar en Guadalajara). Es egresada de la generación 2008A; durante sus estudios se sintió satisfecha al 100 % tanto académica como emocionalmente, y considera que con sus compañeros de grupo formó buenos equipos de trabajo y grandes amistades.

De acuerdo con Formichella (2002), ser emprendedor se refiere a la capacidad de crear algo nuevo o de dar otro uso a algo ya existente y con ello impactar en su vida y en la comunidad que habita. La diferencia entre un emprendedor y un individuo es la actitud. Las personas emprendedoras son capaces de crear, sacar adelante sus ideas, generar bienes y servicios, asumir riesgos y enfrentar problemas. Es un individuo que sabe no solo *mirar* en su entorno, sino también *ver* y descubrir las oportunidades que en él están ocultas. Posee iniciativa propia y sabe crear la estructura que necesita para emprender su proyecto, se comunica y genera redes de comunicación, tiene capacidad de convocatoria; incluso de ser necesario sabe conformar un grupo de trabajo y comienza a realizar su tarea sin dudar ni dejarse vencer por temores (Castiblanco Moreno, 2013).

Shuler [sic] (1997), por su parte, identifica el empoderamiento como ‘proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno, una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas, su estatus y en su eficiencia en las relaciones sociales’.

[...] también es necesario reconocer los obstáculos mentales y económicos que dificultan el cambio, por lo que enfatiza la importancia de la reflexión crítica para lograr una acción transformadora. Las manifestaciones necesarias para el proceso de empoderamiento, según esta misma autora, son: 1) sentido de seguridad y visión del futuro, 2) capacidad de ganarse la vida, 3) capacidad de actuar eficazmente en la esfera pública, 4) mayor poder de tomar decisiones en el

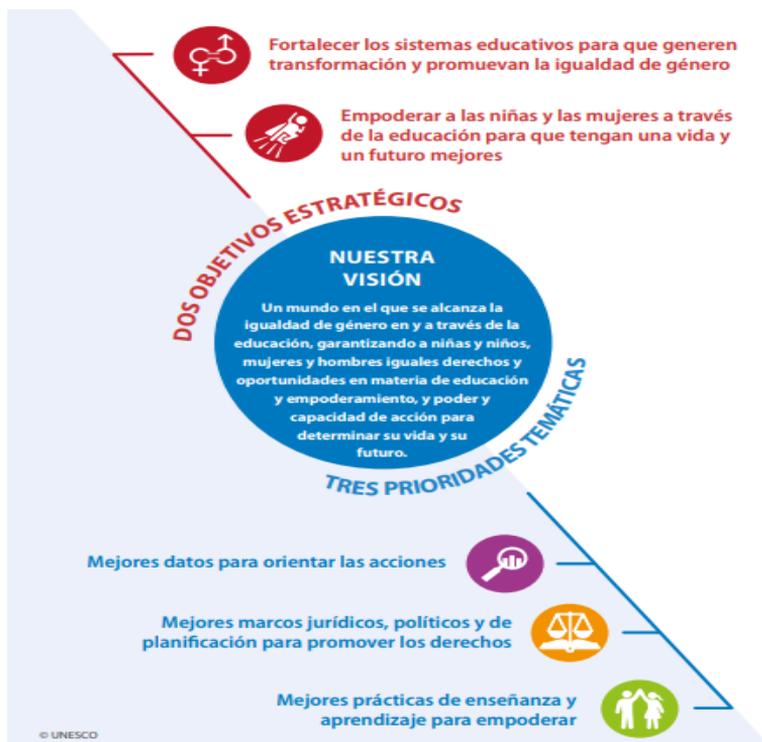
hogar, 5) participación en grupos no familiares y uso de grupos de solidaridad como recursos de información y apoyo, 6) movilidad y visibilidad en la comunidad (Hernández Sánchez y García Falconí, 2008, p. 10).

En este sentido, Karina emprendió y tomó la decisión de inscribirse para estudiar una licenciatura e intentar adquirir la capacidad para ganarse la vida. Este objetivo le traería por consecuencia mayor seguridad personal, así como cada uno de los puntos anteriores. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2019) es contundente en cuanto a los procesos encaminados a conseguir una mayor independencia de la mujer:

La visión de la Unesco aspira a construir un mundo donde se alcance la igualdad de género en y a través de la educación, garantizando a niñas y niños, mujeres y hombres por igual, derechos y oportunidades de empoderamiento, y el poder y la capacidad de acción para determinar sus vidas y moldear su futuro.

En definitiva, lo que se busca es transitar del acceso al empoderamiento mediante una estrategia propuesta por esta organización, con la cual se desea lograr dos objetivos y tres prioridades temáticas que se muestran en la imagen 1.

Imagen 1. Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la Unesco para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025



Fuente: Unesco (2019).

Si bien cada uno de los objetivos y prioridades temáticas se encuentran vinculadas con el análisis de este documento, el segundo objetivo en particular, donde se menciona empoderar a las niñas y a las mujeres a través de la educación para que tengan una vida y un futuro mejores, está relacionado con la importancia que tiene la internacionalización en una mujer para lograrlo (Rodríguez Bulnes, Vences Esparza & Flores Alanís, 2016).

UNA OPORTUNIDAD Y LA TOMA DE DECISIONES

Durante su carrera, Karina hizo su servicio social en la Secretaría Académica del campus, lo que le ayudó para que, al terminar su licenciatura, le dieran la oportunidad de entrar a trabajar como auxiliar administrativa en esta área. Enseguida, ingresó a la Maestría en Administración de Negocios del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la misma universidad en la ciudad de Guadalajara.

Al regresar al municipio de Santa María de los Ángeles cuando terminó su maestría continuó con su puesto laboral administrativo (que mantiene hasta la actualidad). Poco tiempo después se abrió una convocatoria Proyecta 100 mil,³ donde aprovechó para salir por primera vez de México. La beca fue por un mes para aprender inglés. En este caso, para reforzar lo aprendido, ya que Karina terminó y cuenta con el certificado tanto de Filex como de Proulex. Los responsables del programa asignaron el lugar y la universidad a cada estudiante. Le tocó estar en Louisiana Tech University, Ruston, Louisiana, Estados Unidos.

Ella sentía curiosidad e ilusión por conocer otro país, observar su cultura y tener una nueva experiencia de vida. Cuando platicó con sus padres sobre el tema, ellos se mostraron emocionados y con una actitud de apoyo con la propuesta, ya que era un país vecino y porque era únicamente un mes el que se ausentaría (nunca se había alejado de ellos). Además, sus facilidades de viajar a nivel nacional habían sido pocas y no había conocido otro país. Al preguntarle lo que sintió en su nueva experiencia, nos respondió:

En mi caso fui sola, y fue la primera vez que me subí a un avión. Estaba muy nerviosa por eso; no sabía qué iba a sentir, tenía nervios, miedo y alegría también, fue como una contradicción de emociones. En ese avión me encontré con otro estudiante de la Universidad de Guadalajara y llegando

³ La convocatoria Proyecta 100 mil la emiten la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Relaciones Exteriores con el propósito de entregar becas a jóvenes para el estudio del idioma inglés y *promover la movilidad estudiantil*.

a mi destino conocí a más personas de otros lugares; por ejemplo, de Nayarit y de Guadalajara, que iban dentro del mismo programa que yo, entonces no estuve tan sola porque había gente de México con la que iba a estar compartiendo.

Este viaje que fue de noviembre a diciembre del año 2014 le permitió identificar claramente lo que quiere decir la palabra *cultura*. Estados Unidos amplió su panorama para observar diferencias con personas de otros países, tuvo compañeros de Arabia Saudita, de Costa de Marfil y de Colombia. Sin embargo, al tener más comunicación con sus ahora amigos de Arabia Saudita, se dio cuenta de que no solo era diferente a ellos en su forma de vestir, sino también en su tipo de alimentación, sus costumbres, su comportamiento, su religión y hasta en la relación que tienen entre el sexo masculino y el femenino, que es más cerrada.

Ahí había más mexicanos que extranjeros, pero lo que más me impactó fue conocer a las personas de Arabia Saudita porque, bueno, era una chica y eran dos chicos de Arabia que se vestían diferente y también tenían un comportamiento diferente. Entonces, ahí es cuando empecé a ver diferencias culturales e interesarme por conocer cómo eran. Me hice amiga de ellos, tuve la suerte de que me invitaran a comer a su casa y a conocer un poco de sus costumbres, de lo que comían, cuáles eran las prácticas religiosas que realizan y cómo se relacionan hombres y mujeres, porque la verdad es que es más cerrado que en México.

En 2015, prácticamente al año siguiente desde su experiencia en Louisiana, se despertó en Karina la inquietud de estudiar un posgrado fuera de México y aprovechar la facilidad de encontrarse soltera y sin hijos (no porque ella considere que sea una barrera, sino porque en ocasiones es una limitante). Se enteró de la beca para estudios de posgrados que ofrece la universidad y con ella pudo ingresar al programa de Maestría en

Investigación Aplicada en Economía y Empresa de la Universidad Autónoma de Barcelona, en la ciudad de Barcelona, España. En relación con su experiencia, expresó lo siguiente:

La estructura del programa de la maestría me gustó mucho. Nada más que me enfrenté con un problema de inicio, que fue que el programa estaba impartido 100 % en inglés. Entonces, yo ya sabía previamente a qué me inscribí, ya sabía que estaba en inglés, me sentí capaz de hacerlo en ese momento, pero ya estando en clases se me hizo muy complicado porque nunca había tomado sesiones presenciales, digamos, con profesionales: me refiero a ver matemáticas, economía, temas de empresas en inglés. La verdad que no. Mi inglés en cuanto a técnica era muy limitado, pensé que no lo iba a lograr en la primera semana, ya estaba por tirar la toalla. Pero afortunadamente una amiga también mexicana que conocí en la maestría me apoyó bastante: me dijo que no me desanimara, que al principio así era superdifícil, pero que tenía que seguir adelante y terminarlo. Y éramos las únicas dos mexicanas que estábamos. Bueno, el programa por ser en inglés también tiene más oportunidades para los extranjeros, por eso siento que ella fue de gran apoyo durante la maestría. Entonces, seguí. Me gustó tal cual estaba estructurado todo, nada más tuve esa limitación; eso me llevó a esforzarme más para aprender inglés, mejoré la práctica bastante y aprendí mucho al enfrentarme a esa situación.

Ella hubiera preferido entrar directamente a un programa de doctorado; sin embargo, como su maestría fue profesionalizante,⁴ tuvo que realizar un año de la Maestría en Investigación en Barcelona. Cuando finalizó su

⁴ Los posgrados profesionalizantes son dirigidos para que los estudiantes adquieran y apliquen los saberes tanto teóricos como prácticos de su área de estudio. Los posgrados en investigación son dirigidos para que los estudiantes adquieran las habilidades y conocimientos para realizar investigación científica.

maestría no encontró a alguien que pudiera supervisar su tesis, ya que las líneas de investigación que tenían sus profesores eran distintas a la de ella.

Regresó a México y buscó a algún académico que tuviera la misma línea de investigación que ella y que la pudiera recibir para incorporarse en sus actividades del doctorado. Después de enviar diferentes correos y solicitudes a universidades como la de Valencia, Barcelona y Madrid, la Universidad de Granada la aceptó para trabajar en el programa doctoral de Ciencias Económicas y Empresariales, el cual es de tiempo completo y donde la dinámica es distinta a la de su maestría.

Actualmente, trabajan en una base de datos del panel de dinámicas empresariales y, de ahí, analizan la información para saber las actividades que hacen los emprendedores y cómo influyen en la creación de una empresa. Con base en los resultados publican artículos.

En su programa de doctorado no tiene clases presenciales, sino que directamente trabaja en investigación con su directora y su equipo. Tienen algunos cursos de formación, talleres y seminarios de investigación donde observan la presentación de trabajos de otros investigadores, y presentan ponencias y estudios avanzados sobre análisis cuantitativos de datos. Este programa de doctorado exige mucha dedicación y tiempo, con una duración de tres años, de los cuales ya lleva dos años cursados.

En mi caso el trabajo lo hago individual. Mi directora siempre me hace observaciones, correcciones o me dice qué es lo que debo mejorar. Tengo otra codirectora que me da su punto de vista, pero el trabajo es individual. En los cursos es donde conozco a otros doctorandos y a veces opinamos sobre los trabajos.

Uno de los requisitos para que Karina pudiera lograr este proceso de internacionalización tanto en Louisiana como en Barcelona y Granada fue su conocimiento de una segunda lengua. Es un requisito que se exige en la mayoría de las convocatorias y que gran porcentaje de estudiantes dejan de aprovechar estas oportunidades debido a ello.

Oliva Suarez y Hernández Alarcón (2012) plantean que la internacionalización implica el acercamiento a otras culturas y, en consecuencia, a otros idiomas. Señalan que la falta de dominio de un segundo o tercer idioma ha limitado el aprovechamiento de oportunidades de cooperación y programas de becas e intercambio con instituciones y organismos extranjeros, tanto para el personal académico y administrativo como en los estudiantes. Destacan que la preparación de la comunidad universitaria para la movilidad a otras instituciones educativas extranjeras es relevante, y así es imprescindible contar con las herramientas lingüísticas que le permitan conocer otras culturas y generen una buena adaptación al mundo laboral (Ricardo Quiroga, 2014).

RETOS POR VENIR

Karina se ha esforzado por conseguir sus sueños. Uno de ellos, y de los más importantes, es integrarse en un programa de maestría y doctorado a nivel internacional en el continente europeo. Si bien tiene miedo de fracasar por lo complicado del objetivo, espera cumplirlo avanzando a su ritmo, específicamente creciendo como investigadora, dedicando tiempo para escribir y aprender a redactar a detalle. Uno de los retos que le gustaría lograr es certificarse en otro idioma (portugués) y dentro de sus sueños le gustaría hacer una estancia académica en otro país, como pudiera ser Suecia.

Específicamente, en el ámbito profesional considera que ha crecido bastante. Como persona, observa que hay cuestiones que ha tenido que aprender a solucionar sola, como cuando se enferma o cuando hace nuevas amistades de diferentes países y con costumbres o formas de vivir distintas (en Barcelona tuvo la oportunidad de convivir con compañeros de maestría de diferentes nacionalidades como Turquía, Vietnam, Costa Rica, Colombia, Alemania, Francia, Siria, Ecuador e Irán). Otro aspecto importante de la dimensión internacional para ella es el avanzar en sus estudios y con buenos resultados, aun estando lejos de la familia y de su entorno, teniendo que aprender a vivir, cocinar y resolver los problemas por sí misma.

En un futuro, a Karina le gustaría trabajar en la Universidad de Guadalajara como profesora y realizar alguna estancia de investigación en otro país, crear un negocio local y en varios estados de la República mexicana. Ella les sugiere a los estudiantes de licenciatura y de posgrado lo siguiente:

Confíen en ellos mismos, que cuentan con los valores necesarios para enfrentar los retos que existan fuera de su municipio, de su región e inclusive fuera de México, y que como en otras frases que se dicen: ‘Nosotros mismos somos quienes nos limitamos’. Abran sus alas para volar.

Sobre las diferencias de género, explicó lo siguiente:

Yo creo que nos falta ser más independientes a muchas mujeres que estamos en la región norte de Jalisco, pues inclusive el estar aquí en España me ofreció un panorama diferente en cuanto a feminismo. En México, no lo quiero generalizar, pero a las mujeres se les educa para estudiar mientras se casan, entonces muchas veces las mujeres dejan esa parte profesional en la que pueden aportar muchísimo a la región con sus ideas, cada una en su disciplina; sin embargo, se enfocan a casarse y a dejar de lado sus estudios.

Hay algunas mujeres que sí continúan trabajando y atienden también a sus familias, pero son muy pocas. Entonces, yo pienso que es importante que seamos más independientes para poder aportar y comprometernos también con el progreso de la región. Por ejemplo, las mujeres aquí en Granada están en sus proyectos, como profesoras o trabajando en las empresas, mientras algunos de sus esposos se encargan de cuidar a los hijos, darles de comer y atenderlos. El trabajar con mujeres tanto en México como en España ha sido de gran motivación para mí, las admiro y el conocerlas me ha hecho más fuerte.

En relación con el tema de internacionalización, Karina busca entusiasmar y animar tanto a mujeres como a hombres para que salgan y tengan otra perspectiva de la vida. En su experiencia, el hecho de salir de México le abrió su visión para saber que hay otros lugares más tranquilos en donde la gente tiene mejor calidad de vida.

A sus amigas les ha comentado que, si no hubiera salido de México, cree que se hubiera conformado con la vida de su entorno porque no sabía que existe una vida mejor y diferente, una dinámica de trabajo y de vida distinta. También valoró mucho la cultura, las tradiciones y los valores de México como lo es la familia. Ha observado que en Europa las familias son más despegadas, ello hizo que Karina se sintiera muy orgullosa de ser mexicana.

Agradece profundamente a las personas que la han apoyado y confiado en ella, y a los dirigentes de la Universidad de Guadalajara que decidieron abrir el Centro Universitario del Norte, ya que gracias a ello se ha desarrollado profesionalmente y pudo realizar estos procesos de internacionalización.

CONCLUSIONES

La actitud para emprender cualquier idea es parte fundamental para lograrla. Es necesario asumir riesgos y afrontar los problemas, así como descubrir las oportunidades. En los últimos años, las mujeres han aumentado su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno, logrando identificar sus posibles problemas tanto económicos como emocionales.

El sentido de la seguridad, la visión del futuro, su poder para tomar decisiones y de involucrarse en actividades de la sociedad han sido manifestaciones del empoderamiento de la mujer. Un ejemplo de ello es Karina, quien asumió el riesgo y la decisión de emprender un nuevo camino en su vida, buscando adquirir nuevos conocimientos y aprendizajes tanto personales como profesionales.

La Unesco constituye un eslabón importante para lograr el propósito de una igualdad de género en y a través de la educación, garantizando a mujeres y hombres por igual derechos y oportunidades de empodera-

miento, el poder y la capacidad de acción para determinar sus vidas y moldear su futuro. La internacionalización en las instituciones de educación superior ha contribuido para lograr este empoderamiento de la mujer, ofreciéndoles becas y beneficios para realizar sus estudios de posgrado en alguna institución en el extranjero.

Karina ha seguido una misma línea de estudios en el área económico-administrativa durante su licenciatura, maestrías y doctorado, que la han fortalecido para el dominio de sus áreas de conocimiento y de investigación. Su coraje, entusiasmo y deseos de ser mejor la han motivado para salir adelante en este reto de vida que se propuso. Sin duda, el hablar una segunda lengua ha sido fundamental para el logro de sus objetivos en su proceso. En este sentido, la movilidad internacional de los estudiantes universitarios aumenta su competitividad, eficacia y visión cultural que los posibilitará para superar los retos que se les presenten en el mundo actual.

REFERENCIAS

- Castiblanco Moreno, E. S. (2013). La construcción de la categoría de emprendimiento femenino. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, 21(2). Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rfce/article/view/656/414>
- Hernández Sánchez, J. E. & García Falconí, R. (2008). *Instrumento para medir el empoderamiento de la mujer*. Recuperado de archivos.ujat.mx/2011/difusion/libros/10.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). Del acceso al empoderamiento. Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. Recuperado de <https://unesdcc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127.locale=fr>
- Ricardo Quiroga, E. S. (2014). *Internacionalización en la Universidad Nacional de San Luis 2005-2014. Fortalezas, debilidades y desafíos*. Recuperado de <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/TESIS/article/view/142/71>

Rodríguez Bulnes, M. G., Vences Esparza, A. & Flores Alanís, I. M. (2016). La Internacionalización de la educación superior. Caso UANL. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 13(extra), 560-582.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

González, K. (2019). En busca de lo desconocido: la historia de una mujer emprendedora. *Punto Cunorte*, 6(10), 100-114.

Relaciones estructurales entre factores contextuales y personales, y el rendimiento académico en Contabilidad

Structural relationships between contextual and personal aspects and students' academic performance in the accounting course

Antonio Humberto CLOSAS*

Idalia Gabriela DE CASTRO**

Noelia Beatriz FRANCHINI***

Rosa Teresa CRUZ****

María Alicia DUSICKA*****

RESUMEN

En la región nordeste de Argentina, como en otras zonas de Latinoamérica, un número considerable de alumnos abandonan sus estudios universitarios o deciden cambiar de carrera poco tiempo después de su ingreso. El objetivo es desarrollar, mediante la técnica estadística de ecuaciones estructurales, un modelo que explique de qué manera se relacionan ciertos factores contextuales y personales con los resultados en la asignatura Contabilidad. La muestra estuvo conformada por 110 jóvenes, con una media de 19.84 años ($DE = 1.78$), que asistieron en el año 2018 a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste. El diseño metodológico es de tipo explicativo, de corte transversal, de línea cuantita-

* Doctor en Estadística e Investigación Operativa por la Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España. Profesor titular de Estadística II y director de proyectos de investigación en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Argentina. Investigador categorizado del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. hclosas@hotmail.com

** Magíster en Metodología de la Investigación Científica. Especialista en Contabilidad Superior y Auditoría. Profesora adjunta, con dedicación exclusiva, en la cátedra Fundamentos de Contabilidad de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la UNNE. Integrante de equipos de investigación de proyectos acreditados por la UNNE que se llevan a cabo en la FCE. Investigadora del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, categoría III. idecastro@eco.unne.edu.ar

tiva y de perfil correlacional. Se comprobó que el modelo hipotetizado se ajusta al empírico y sería de utilidad para explicar que los factores aspectos contextuales, autoconcepto y estrategias de aprendizaje influyen de diferente forma en la variabilidad del rendimiento académico en Contabilidad. La representación propuesta podría considerarse un recurso interesante para plantear medidas de intervención educativa que promuevan soluciones válidas al problema analizado.

Palabras clave: rendimiento, contabilidad, estudiantes universitarios, ecuaciones estructurales, modelización estadística.

ABSTRACT

In the Northeast region of Argentina, as well as in other areas of Latin America, an important number of students usually abandons their studies soon after entering university, or they decide to transfer to another course of study. The aim is to develop a model, using structural equations, that can explain in which way certain contextual and personal aspects are related to academic performance in accounting courses. The sample consisted of 110 young people, with an average of 19.84 years ($SD = 1.78$), who attended classes at School of Economic Sciences of the National

*** Especialista en Contabilidad Superior y Auditoria, y contadora pública por la UNNE. Coordinadora del Programa Permanente de Tutorías. Docente, con dedicación exclusiva, en las cátedras Organización Administrativa y Fundamentos de Administración. Integrante de un equipo multidisciplinar de investigación científica. noeliabfranchini@gmail.com

**** Especialista en Sindicatura Concursal y contadora pública por la UNNE. Profesora en Ciencias Económicas y profesora titular de Fundamentos de Contabilidad y Estados Contables. Docente de posgrado en temáticas del área contable. Investigadora del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, categoría II. Desempeñó funciones de codirectora de proyectos de investigación científica, así como de secretaria de Asuntos Estudiantiles y secretaria de Extensión y Ejercicio Profesional de la FCE. rcruz@eco.unne.edu.ar

***** Especialista en Docencia Universitaria y contadora pública por la UNNE. Docente de asignaturas del área de Administración e integrante de un equipo multidisciplinar de investigación científica en la FCE. Investigadora categorizada del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Desempeñó funciones de gestión técnico-administrativas en la UNNE. mad2607@yahoo.com

University of the Northeast in 2018. We have conducted an explanatory research with a descriptive quantitative method, a cross sectional study design, and a correlational profile measure. The research carried out revealed that the hypothesized model has matched the empirical one, and that it would be useful to explain that the following factors: contextual aspects, self-concept and learning strategies have an impact in different ways on the variability of academic performance in students studying accounting. The results obtained could be considered a major resourceful mean to put forward educational intervention measures that could foster appropriate solutions to the problem stated in this research.

Keywords: *academic performance, accounting, university students, structural equations, statistical modelization.*

INTRODUCCIÓN

La localización y el estudio de los factores que intervienen en el rendimiento académico es un problema complejo debido tanto a la cantidad de variables que participan como a las posibles interacciones entre ellas. Esta realidad, en muchas ocasiones, ha dado lugar a que se formalicen investigaciones en las que participan menos variables de las que en verdad existen, puesto que de esta manera es posible plantear modelos explicativos más concretos que contribuyan a esclarecer, aunque parcialmente, el panorama objeto de interés.

En la región nordeste de Argentina, como en otras zonas de este país y de Latinoamérica, los alumnos abandonan los estudios o cambian de carrera poco tiempo después de su ingreso debido principalmente al escaso nivel de conocimientos con que llegan a la universidad, sumado a la fragilidad que poseen en la orientación vocacional.

En este marco, el trabajo está centrado en analizar, a través de métodos del área de estadística multivariada, de qué manera los resultados en una asignatura del área contable —común a las carreras de Contador Público, Administración y Economía que se desarrollan en la sede central de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del

Nordeste— podrían ser atribuidos a determinados factores, así como a las vinculaciones que entre los mismos pudieran presentarse.

El objetivo principal es desarrollar, mediante ecuaciones estructurales, un modelo que explique de qué manera se relacionan ciertos factores personales (autoconcepto académico y estrategias de aprendizaje) y contextuales (satisfacción con el proceso de enseñanza y elementos del clima de clase) con el rendimiento académico de estudiantes universitarios en el ámbito de la asignatura Contabilidad Básica.

Para ello, se plantea un modelo, a partir de bases teóricas del ámbito psicoeducativo que justifican las relaciones entre las variables involucradas en la investigación, que será contrastado empíricamente por medio de la técnica explicativa de estructuras de covarianza (la cual forma parte del análisis de ecuaciones estructurales).

Esta técnica destaca por su carácter confirmatorio respecto del modelo que se postula, presentando la importante cualidad de generar constructos que estiman las variables latentes que se reflejan en las variables medibles, para posteriormente calcular los parámetros especificados por las relaciones propuestas a nivel hipotético. A las variables dependientes, sean estas observadas o latentes, se las mide teniendo en cuenta su error residual.

La literatura asociada con el rendimiento académico refleja la existencia de múltiples variables personales que, de un modo u otro, participan y lo ocasionan. Sin embargo, existen otras variables de características contextuales que deberían tenerse en cuenta a efectos de integrar un conjunto de indicadores que permita esclarecer en forma ajustada las razones que determinan el desempeño académico.

Vygotski (1977) destacó la importancia del medio en todos los aspectos relacionados con el aprendizaje, señalando que los procesos psíquicos son un reflejo de la realidad histórica y cultural en la que vive el individuo. Insistía en que la conciencia y las funciones superiores tienen su raíz en el “espacio exterior” —y no en el interior—, esto es, en la relación con los objetos y las personas en las condiciones objetivas de la vida social.

De acuerdo con Nortes (1993), considerar únicamente variables individuales en el análisis del rendimiento es solo una verdad a medias;

se debe tener en cuenta, además, aquellas que dependen del medio, es decir, de los factores ambientales y de integración social, tanto en su vertiente familiar como educativa.

En virtud de lo que antecede, se estima conveniente incluir en este estudio dos grupos de determinantes de los resultados educativos: los relacionados con el propio sujeto y los vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por cierto, habría otros factores, individuales (p. ej., afectivos y aptitudinales) y ambientales (p. ej., familiares y sociales) en la explicación del desempeño de los estudiantes universitarios; no obstante, estos predictores no serán abordados en esta oportunidad.

Por otra parte, en la elección de las variables que componen este estudio, además del criterio correlacional (característico en modelos de ecuaciones estructurales), se ha tenido presente el concepto de diagnóstico-intervención, con el fin de detectar las causas del bajo rendimiento y sugerir la adopción de algunas medidas de intervención.

En la fase empírica de la investigación, las variables predictoras o explicativas serán el área académica del factor autoconcepto; la dimensión de codificación del constructo estrategias de aprendizaje, y algunos aspectos cognitivo-motivacionales, tales como el proceso de enseñanza y el clima de clase. La variable dependiente o explicada del modelo será, ciertamente, el rendimiento académico (medido a través de las calificaciones parciales obtenidas en la asignatura).

Existen diversas definiciones sobre el constructo *autoconcepto de los estudiantes*; así, de acuerdo con Núñez et al. (1998), es aquella variable motivacional en la que la implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje se incrementa cuando se percibe autoeficiente. Para Marsh (1993), el autoconcepto académico significa la concepción que tiene el estudiante de su capacidad para aprender y rendir en las tareas escolares.

Respecto de la relación causal entre el autoconcepto y el rendimiento académico, los resultados de investigaciones realizadas no aportan evidencia definitiva sobre la naturaleza exacta de la dirección del vínculo que une a estas dos variables (Closas, Franchini, Kuc, Dusicka & Hisgen, 2018). No obstante, es una variable personal que, de una forma u otra, siempre se la relaciona con los resultados educativos; de hecho, es

valorada como una condición necesaria —aunque no suficiente— para un adecuado desempeño académico.

Para Aranda (2017), el autoconcepto constituye uno de los desafíos permanentes que enfrentan profesores, directivos y la comunidad educativa en general, con el objeto de mejorar el desempeño de los estudiantes.

Por su parte, Hattie (citado por Rodríguez-Rodríguez & Guzmán, 2016), en un interesante trabajo debido a los resultados obtenidos, afirma que es probable que el autoconcepto incida más directamente sobre el aprendizaje que en el rendimiento, y que en este último lo haría por medio de la influencia en otras variables, como las estrategias de aprendizaje, la autorregulación o el establecimiento de metas adecuadas.

La falta de éxito en el logro de los objetivos por parte de los alumnos tiene su origen en diversas causas, intrínsecas y extrínsecas, pero en este estudio se ha optado por trabajar también con las estrategias de aprendizaje. Estas variables, por una parte, implican una secuencia de actividades u operaciones mentales dirigidas a facilitar el aprendizaje y, por otra, incluyen procesos de toma de decisión por parte de los estudiantes de carácter consciente e intencional, ajustados al objetivo.

En un estudio realizado por Rossi, Neer, Lopetegui y Doná (2010), con estudiantes universitarios argentinos de ambos sexos, se observó que las estrategias más frecuentes de los alumnos corresponden a las dimensiones de apoyo al aprendizaje y hábitos de estudio; en general, los varones utilizan menor cantidad de estrategias de aprendizaje que las mujeres. Esa diferencia fue más notable en algunas de tipo cognitivas y de control del aprendizaje.

Respecto de la relación entre las estrategias de aprendizaje y el desempeño educativo en distintos niveles y modalidades de enseñanza, numerosas investigaciones han encontrado que el logro académico de los alumnos se incrementa en la medida en que estos utilizan una mayor cantidad de estrategias (De la Fuente, 2004; López, 2006; Torrano & González-Torres, 2004). A su vez, en el trabajo publicado por Miñano y Castejón (2008) se sostiene que uno de los conceptos más utilizados, como determinante personal de tipo cognitivo de los resultados educativos, es precisamente el de las estrategias de aprendizaje.

Si bien no es conveniente comparar, mucho menos extrapolar, resultados producidos en otros contextos académicos; se señala, solo a título informativo, que en el estudio elaborado por Gargallo, Suárez y Ferreras (2007) se encontraron pruebas de la incidencia que las estrategias de aprendizaje tienen en los resultados educativos de estudiantes que asisten a dos universidades públicas de la ciudad de Valencia, España. A partir del poder predictivo que las dimensiones analizadas poseen respecto del rendimiento, el orden de relevancia es el siguiente: 1) estrategias de procesamiento y uso de la información, 2) estrategias metacognitivas y 3) estrategias motivacionales.

En atención a lo que antecede, así como en virtud de la literatura consultada sobre el tema, se puede señalar, por un lado, que el papel destacado de las estrategias en la explicación del rendimiento académico ha sido evidenciado en muchos estudios, sobre todo el efecto que tiene la capacidad de los sujetos para planificar, evaluar y regular su propio proceso de aprendizaje; por otro lado, la relación de las estrategias con respecto al rendimiento académico no es exclusivamente directa, la capacidad predictiva de esta variable está mediatizada por otras, especialmente de corte motivacional, que ejercen influencia sobre el rendimiento, formando en realidad un entramado de relaciones directas, indirectas y recíprocas.

De las diversas estrategias que los estudiantes pueden utilizar, en este estudio se ha optado por trabajar con la dimensión *codificación*, puesto que, siguiendo a Closas, Hisgen y Sanz de Acedo (2017), es una variable que se ha demostrado que influye en el rendimiento de los jóvenes universitarios. En general, se entiende por *codificar* a la acción de *traducir* a un código o de un código; el proceso de codificación se sitúa en la base de los niveles de procesamiento —relativamente profundos— y de acuerdo con estos se aproxima más o menos a la comprensión y al significado del concepto.

Luego de hacer referencia a las variables personales autoconcepto académico (motivacional) y estrategias de aprendizaje (cognitiva), corresponde mencionar el factor contextual educativo (cognitivo-motivacional) conformado por los indicadores de satisfacción con el proceso de enseñanza y elementos del clima de clase. La cooperación y la complementación

de ambos constructos (individual y ambiental) son fundamentales para el logro de mejores resultados académicos.

La dimensión cognitiva del factor contextual a la que se hará referencia en esta parte del trabajo tiene relación directa con la opinión que los estudiantes tienen acerca del nivel de satisfacción con el proceso de enseñanza que ha desarrollado su profesor.

En efecto, de acuerdo con algunas investigaciones puntuales, el empleo de ciertas metodologías de enseñanza, como los sistemas activos, experimentales o asistidos por computadora, proporciona mejores resultados académicos que la utilización de metodologías tradicionales. No obstante, resulta imposible sostener que un método en particular será exitoso en todos los casos o señalar que un determinado método es el mejor, dado que su valor depende de la relación causal con el aprendizaje del alumno en uno o más objetivos de educación (Gage, 1979). Por tanto, la tarea primordial del profesor deberá consistir en facilitar y promover el aprendizaje, lo que dependerá en gran medida de su destreza didáctica.

Por otro lado, si la personalidad del profesor es más relevante para la enseñanza, que la competencia científica o que el método pedagógico que emplea (Polaino-Lorente, 1982), es lógico que el docente preferido por los alumnos sea aquel que sabe motivar, que se muestra afectivo y que, en definitiva, se preocupa porque el alumno aprenda (Villa, 1985). De ahí que el enfoque metodológico adoptado por cada profesor repercute en el aprendizaje y aprovechamiento de los alumnos, sobre todo porque determina los aspectos motivacionales del aula y desarrolla un estilo muy concreto de aprender, así como un autoconcepto académico determinado que incide en el rendimiento. Evidentemente, el rendimiento de los alumnos depende también de este elemento procedente de un fenómeno psicopedagógico (Marchesi & Martín, 2002).

De acuerdo con lo anticipado, para completar el tema de las variables explicativas del modelo teórico que será propuesto, solo restaría ocuparse de otro tópico del contexto académico, el clima de aprendizaje, que podría definirse como el tono o atmósfera general de la sala de clase percibido por los estudiantes; en ocasiones, incluye también la percepción de los profesores y, excepcionalmente, de otros miembros de la comunidad educativa.

En los múltiples trabajos sobre eficacia académica, el estudio de la relación entre clima y rendimiento está siempre de manifiesto; puesto que, como señalan Molina y García (1984), el vínculo profesor-alumno, la organización de la clase y la creación de un clima de aula favorable influyen en los resultados académicos.

También otros autores han incluido en sus estudios diferentes variables relacionadas con el ambiente escolar, como el clima de aula, y confirman su influencia en el rendimiento académico (Angulo, 1988; Thompson, 1985). No obstante, se conocen algunos trabajos que no arrojan resultados tan positivos como cabría esperar (Fuentes, 1986; Martínez, 1987; Walberg & Moos, 1980), probablemente debido a que no se consideran para evaluar el producto educativo aquellos indicadores relacionados con factores afectivos, que también tendrían una alta relación con el clima académico.

Quizás por ello resulte apropiado proponer modelos teóricos e intentar buscar evidencia empírica que confirme esta relación y la incidencia real del clima educativo en el rendimiento académico, junto con otras variables cognitivas y motivacionales, conformando de este modo un conjunto de determinantes en el que los demás constructos desempeñen un rol de mediador entre el clima y el rendimiento.

En efecto, de acuerdo con Deci y Ryan (1985), la percepción del ambiente académico se encuentra relacionada significativamente con variables como la motivación intrínseca; también con sentimientos de autorrespeto y competencia percibida, siguiendo a Harter (1982). Para Ryan y Grolnick (1986), la percepción de las características del ambiente académico constituye un poderoso agente en el nivel de autoestima de los propios sujetos. Ciertamente, el ambiente académico que favorece las experiencias de autonomía del individuo incide favorablemente en su adaptación y ajuste, así como sobre su autoconcepto.

Los dos indicadores que conforman el factor contextual educativo (satisfacción con el proceso de enseñanza y elementos del clima de clase) se encuentran sin duda vinculados. La percepción del clima educativo por parte de los alumnos está en función de las condiciones presentes de la clase, las que a su vez están determinadas por el estilo y la orientación psicopedagógicas del profesor (Deci, Schwartz, Scheinman & Ryan, 1981).

La variable dependiente o explicada del modelo será, por cierto, el rendimiento académico. Para su evaluación se han seleccionado las calificaciones, puesto que son el criterio social y legal del rendimiento en el ámbito de los centros educativos, además de ser uno de los indicadores más utilizado en las investigaciones sobre esta temática.

Como se comprenderá, los párrafos precedentes tuvieron la intención de justificar la inclusión de las variables —explicativas y explicada— que formarán parte del modelo hipotetizado que será propuesto y contrastado por medio del método de ecuaciones estructurales, aunque en rigor de verdad, de acuerdo con la literatura consultada, los argumentos de dicha acreditación son más de tipo teóricos que empíricos.

La decisión de incluir o excluir determinadas variables es un hecho que se presenta condicionado por diversas circunstancias tales como la característica multidimensional del constructo y la viabilidad del proyecto en términos de artículo científico.

Sin embargo, en esta investigación de línea cuantitativa, el diseño metodológico asumido y la posibilidad de contar con información directa del espacio académico de selección de la muestra le proporcionan a este desarrollo características innovadoras y genuinas. Además, la posibilidad de que el estudio sirva de apoyo a la práctica educativa hace de este trabajo una herramienta de utilidad para afrontar con eficiencia tareas de intervención académica en el ámbito local universitario y en otros contextos pedagógicos de nivel superior; por cierto, con las adecuaciones que el escenario sociocultural de aplicación pudiera demandar.

MÉTODO

PARTICIPANTES

En la selección de la muestra se ha considerado conveniente tener en cuenta los regímenes de promoción: a) pruebas parciales y final oral (PPYFO) y b) pruebas parciales acumulativas (PPA); así como las modalidades de cursado: a) presencial (para ambos regímenes) y b) semipresencial (solo para el segundo régimen de promoción), todo ello en el marco del desarrollo de los contenidos temáticos de la asignatura oportunamente señalada.

La muestra ha sido obtenida utilizando los métodos estratificado (los regímenes de promoción representaban los estratos) y por conglomerados (los grupos-clase o comisiones de estudio integraban los *cluster*), los cuales fueron seleccionados de manera aleatoria.

Concretamente, la muestra estuvo compuesta por cuatro grupos-clase (dos para cada régimen, un presencial y un semipresencial), los que totalizaron 110 jóvenes: 62 mujeres (56.36 %) y 48 hombres (43.64 %), con una media de 19.84 años y desviación estándar de 1.78. Algunas de las características de la muestra utilizada en esta investigación se ilustran en la tabla 1.

Tabla 1. Detalles de la muestra de alumnos de Contabilidad Básica

Régimen	Modalidad	Alumnos	Edad
PPYFO	Presencial	n = 61 (37 m, 24 h)	mín. = 18, máx. = 25 media = 19.79, DE = 1.59
PPA		n = 23 (12 m, 11 h)	mín. = 18, máx. = 22 media = 18.91, DE = 1.24
	Semipresencial	n = 26 (13 m, 13 h)	mín. = 18 máx. = 25 media = 20.77, DE = 2.16
Muestra: n = 110 (62 m, 48 h) Edad: mín. = 18, máx. = 25, media = 19.84, DE = 1.78			

DISEÑO

Este trabajo se encuentra dividido en dos partes, lo que es habitual en esta línea de investigación: análisis teórico, por medio del cual ha sido posible describir y justificar la inclusión de las variables a considerar en el modelo que será propuesto, y estudio empírico, en cuyo marco se efectuarán los análisis estadísticos, se planteará la discusión de los resultados y se presentarán las conclusiones.

En este contexto, el diseño metodológico de la investigación es inicialmente de naturaleza no experimental; el estudio está basado solo en

la observación del fenómeno objeto de interés, tal como se presenta en su contexto real, para después analizarlo. En un segundo momento puede considerarse también explicativo, debido al objetivo que persigue. Si se tiene como criterio el tipo de información que se proveerá y el modo de reunirla, el diseño es de estilo descriptivo mediante encuesta.

Por otra parte, en atención a la forma de administrar el instrumento de medición, se emplea la técnica del cuestionario. A su vez, teniendo en cuenta el marco donde se lleva a cabo, se trata de una investigación de campo.

Además, en razón de cómo se miden y analizan los datos, es una investigación de línea cuantitativa. Respecto de la instancia de recolección de la información, este trabajo revela una estrategia de corte transversal. En virtud del interés por analizar las asociaciones entre las distintas variables que participan, el estudio es de perfil correlacional y mediacional; lo que le otorga una impronta prospectiva, puesto que la evaluación de las relaciones dará lugar a proyectar recomendaciones que resulten viables y sustentables en el tiempo.

En líneas generales, desde el ámbito de la confrontación teórica-empírica, podría señalarse que se trata de un proceso de carácter hipotético-deductivo, puesto que se pretende comprobar —a través de la recogida de datos, su análisis estadístico, la interpretación y valoración de los resultados— si la conceptualización teórica de la cual se parte se ajusta a la realidad objeto de estudio.

PROCEDIMIENTO

Una vez elegida la muestra, la recolección de los datos se realizó, en cada uno de los grupos-clase, en una única instancia. En primer lugar, se informó a los alumnos participantes que la aplicación de los instrumentos respondía a un trabajo de investigación que tiene el objeto final de aportar propuestas de intervención que posibiliten mejorar el rendimiento en la asignatura.

También se les indicó sobre la importancia de responder sinceramente a los distintos ítems planteados, que las respuestas tendrían un carácter estrictamente confidencial, solo de uso científico, y que su participación en la actividad era una decisión totalmente voluntaria.

La aplicación de los cuestionarios se realizó durante el mes de octubre de 2018; la efectuaron los propios profesores al comienzo de clase y con el margen de tiempo adecuado en virtud de las consultas formuladas en las pruebas (30 minutos en promedio). Concluido el trabajo de campo propiamente dicho y el ordenamiento de la información obtenida, se procedió a la construcción de la matriz de datos en formato electrónico (en este primer ordenamiento se utilizó el programa Microsoft Excel), así como a su posterior control general.

INSTRUMENTOS

Para cumplir con el objetivo propuesto y recoger los datos se utilizaron diferentes instrumentos. A efectos de evaluar la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante, se utilizó la dimensión académica (conformada por seis ítems) del test Autoconcepto forma 5, elaborado por García y Musitu (2014). Un ejemplo de las afirmaciones que integran esta área sería “soy un buen estudiante”. Para responder a cada una de ellas, los alumnos disponían de una escala con alternativas que estaban valoradas entre 1 y 99 puntos. La aplicación del test podía realizarse en forma individual o colectiva, en nuestro caso se implementó en forma colectiva.

La medición de la variable personal cognitiva se llevó a cabo por medio de un cuestionario, el cual corresponde a una adaptación para estudiantes universitarios (conformada por diez afirmaciones) de la escala II: estrategias de codificación de información, la que ha sido seleccionada del instrumento Escalas de estrategias de aprendizaje acra de Román y Gallego (2008). Un ejemplo de los ítems que componen esta subescala sería “hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema”. Para la evaluación de las respuestas se ha utilizado una escala de tipo Likert, en la que las opciones fueron valoradas de 1 (nunca o casi nunca) a 4 (siempre o casi siempre) puntos.

Con el propósito de evaluar las dos variables que integran el factor contextual (satisfacción con el proceso de enseñanza y elementos del clima de clase) aplicamos para la primera la dimensión enseñanza (conformada por cuatro ítems) de la escala 8: evaluación del producto de la

enseñanza y del aprendizaje, correspondiente al instrumento Evaluación interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, elaborado por De la Fuente y Martínez (2004). Un ejemplo de los ítems que componen esta escala sería “el profesor está motivado para enseñar esta asignatura”.

En cambio, para medir el clima de clase se utilizó un grupo de tres ítems, elaborados a partir de experiencias propias de los autores, los cuales aluden al estilo de enseñanza, a las expectativas del profesor y a las relaciones interpersonales. Un ejemplo de las afirmaciones que integran este grupo de ítems sería “la cordialidad en las relaciones con mis compañeros y con el profesor son importantes, pues generan un ambiente de estudio favorable”. En la evaluación de las respuestas de ambas variables se utilizó una escala de tipo Likert, en la que las opciones fueron valoradas de 1 (nada) a 5 (mucho) puntos.

En atención a lo que antecede, la aplicación de los instrumentos de medida y la recolección de los datos ha significado obtener información de fuentes primarias, puesto que durante el procedimiento el investigador asume el rol de observador y los alumnos el carácter de informantes directos.

La variable dependiente o explicada del modelo, según se anticipará, ha sido el rendimiento académico. Los indicadores de este factor fueron evaluados a través de las notas obtenidas por los alumnos encuestados en distintas instancias de exámenes parciales escritos (regulares y recuperatorios), concernientes a los regímenes de promoción y modalidad de cursado de la asignatura.

La información fue obtenida de las actas académicas (fuentes de datos secundarios), disponibles en el Sistema Oficial de Gestión Universitaria SIU-Guaraní. Los datos de las variables observadas del factor rendimiento académico son valores enteros que oscilan entre 1 y 10 puntos. La decisión de medir el rendimiento a través de las calificaciones se debió básicamente a las ventajas que derivan del uso de indicadores estandarizados (p. ej., comparabilidad, estabilidad y fiabilidad); no obstante, se reconocen sus limitaciones objetivas y subjetivas.

La revisión cualitativa del instrumento de medición fue efectuada por un grupo de profesores de los departamentos de Matemática y de Contabilidad

de nuestra facultad en cuanto a dos aspectos: a) pertinencia del contenido de los ítems propuestos (indicadores subjetivos de validez) y b) conformación del cuestionario en su conjunto (indicadores de la validez factorial o estructural), habiendo sido favorable en ambos casos.

Los análisis realizados en la línea de validez cualitativa (juicio de expertos y grado de acuerdo) resultaron verdaderamente valiosos, puesto que permitieron reconocer que las pruebas eran capaces de medir lo que realmente se pretendía evaluar y minimizar los márgenes de error de los cuestionarios al momento de su utilización.

Luego de construida la base de datos en formato electrónico, se llevaron a cabo distintos estudios estadísticos. Inicialmente, ha sido ponderada la fiabilidad de los cuestionarios aplicados (cuantía en que las medidas de las pruebas están libres de errores casuales o aleatorios) a través de indicadores del ámbito de la psicometría (coeficientes de correlación dimensión-total corregida y de consistencia interna).

Además, en el área de la estadística inferencial se efectuaron análisis de correlación entre los indicadores de las variables latentes explicativas, así como entre estos y las calificaciones correspondientes a dos instancias evaluatorias estratégicas, las cuales integran el factor que se pretende explicar. El procesamiento de los datos fue realizado, en esta ocasión, con ayuda del programa IBM SPSS Statistics 22.

Los diferentes análisis cuantitativos señalados en el párrafo anterior permitieron, por un lado, conocer el grado de confiabilidad de los instrumentos y, por otro, observar las asociaciones lineales que presenta el conjunto de variables observadas que participan en el estudio, en atención al tratamiento estadístico principal de esta investigación.

ANÁLISIS DE DATOS

En virtud del objetivo, y a efectos de examinar si las relaciones que conforman el modelo teórico (figura 1) se ajustan a los datos, se utilizó el análisis de ecuaciones estructurales del programa EQS 6.3 (Bentler, 2006; Bentler & Wu, 2015). En el procedimiento de estimación se trabajó con el método de máxima verosimilitud (ML, *maximum likelihood*), dado que

se consideró razonable asumir la existencia de normalidad en la distribución de las variables observadas, pues la estimación normalizada del coeficiente de Mardia —indicador de la curtosis multivariante—¹ alcanzó un valor inferior al criterio de máxima (*normalized estimate* = 5) recomendado (Bentler, 2006).

La evaluación del modelo se realizó a través de un estudio analítico, a efectos de determinar y contrastar las relaciones entre las variables postuladas en las hipótesis, y un análisis de su grado de ajuste global, con el fin de comprobar en qué medida el modelo teórico reproduce correctamente las relaciones existentes en la matriz de correlaciones de datos empíricos.

La formulación algebraica ha sido planteada a partir del gráfico teórico representado en la figura 1 con el fin de estimar los coeficientes y parámetros, así como evaluar estructuralmente el modelo propuesto. En ella, los términos de error de las variables observadas tienen asignada la etiqueta *E*, mientras que los errores de las estimaciones de las variables latentes (constructos), no independientes, se indican con la letra *D* (de *disturbance*).

Posteriormente a la valoración inicial del modelo teórico mediante el método de ML, se han estimado los errores típicos y se procedió a la determinación del índice de ajuste utilizando el test de χ^2 (Satorra & Bentler, 1988), todo lo cual se detalla en la siguiente sección.

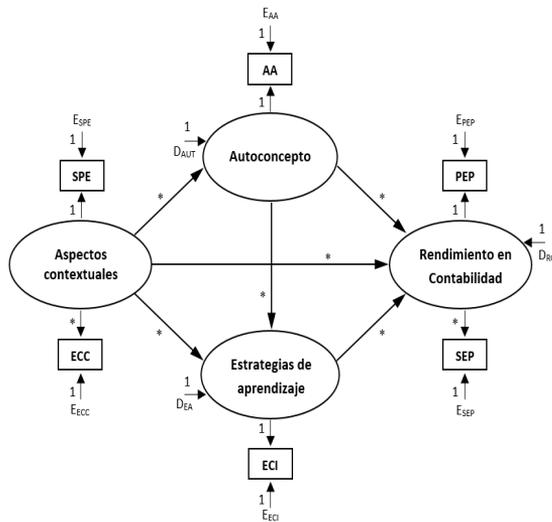
En las ecuaciones que se emplearon en el estudio analítico fueron fijadas en el valor 1, de manera arbitraria, determinadas cargas factoriales entre variables observadas y latentes (satisfacción con el proceso de enseñanza [SPE] y aspectos contextuales, autoconcepto académico [AA] y autoconcepto, estrategias de codificación de la información [ECI] y estrategias de aprendizaje, primera evaluación parcial [PEP] y rendimiento en Contabilidad); al igual que los coeficientes de regresión, tanto de las variables observadas (SPE, elementos del clima de clase [ECC], AA, ECI, PEP, segunda evaluación parcial [SEP]) como de las variables latentes mediadoras (autoconcepto y estrategias de aprendizaje) y explicada

¹ El programa EQS solo permite contrastar la curtosis multivariante y no la asimetría, lo cual puede deberse al mayor efecto en la validez de los resultados que tiene la curtosis en la distribución conjunta de las variables observadas. Al respecto, Bollen (1989) señala que, si la distribución no es normal, pero es mesocúrtica, las propiedades de los estimadores máximo-verosímiles y de mínimos cuadrados generalizados son las mismas que si se cumpliera la hipótesis de normalidad.

(rendimiento en Contabilidad), respecto a los términos de error (E_{SPE} , E_{ECC} ; E_{AA} ; E_{ECI} ; E_{PEP} , E_{SEP} ; D_{AUT} ; D_{EA} ; D_{RC}).

Por otra parte, se dejaron libres de valoración las varianzas de la variable latente independiente (aspectos contextuales) y las varianzas de los errores de algunas variables observadas (SPE , ECC ; PEP , SEP), así como las perturbaciones (*disturbances*) de los factores dependientes (mediadores, autoconcepto y estrategias de aprendizaje; y explicado, rendimiento en Contabilidad). Sin embargo, se han fijado a cero las varianzas de los errores asociados a las variables observadas cuando un factor está explicado solo por una de ellas (casos de AA y ECI). Finalmente, se señala que se valoraron nulas la totalidad de las covarianzas que en la representación de la figura 1 serían posibles de estimar.

Figura 1. Modelo teórico de relaciones entre aspectos contextuales, autoconcepto, estrategias de aprendizaje y rendimiento en Contabilidad



Nota: las variables observadas fueron SPE = satisfacción con el proceso de enseñanza, ECC = elementos del clima de clase, AA = autoconcepto académico, ECI = estrategias de codificación de la información, PEP = primera evaluación parcial y SEP = segunda evaluación parcial. Variables latentes: aspectos contextuales (independiente, explicativa); autoconcepto y estrategias de aprendizaje (mediadoras, explicativas); rendimiento en Contabilidad (dependiente, explicada). Los asteriscos indican los coeficientes y parámetros susceptibles de estimación.

RESULTADOS

IDENTIFICACIÓN DEL MODELO

Para estimar el modelo propuesto se dispone de $q \times (q + 1)/2 = 6 \times 7/2 = 21$ datos, que se corresponden con las varianzas-covarianzas de las seis variables observadas (q). A su vez, el número de parámetros que tendríamos que estimar es 31, diferenciados del siguiente modo: seis varianzas de los errores E , tres varianzas de los errores D , una varianza de factor independiente, seis coeficientes de regresión de las variables observadas sobre los errores E , tres coeficientes de regresión de los factores dependientes sobre los errores D , seis coeficientes de regresión entre los factores y las variables observadas y seis entre factores dependientes e independientes.

Sin embargo, al formalizar las 15 restricciones indicadas —que en resumen corresponden a nueve coeficientes de regresión de los errores E y D , dos varianzas de los errores E , así como las cuatro cargas factoriales (SPE y aspectos contextuales, AA y autoconcepto, ECI y estrategias de aprendizaje, PEP y rendimiento en Contabilidad)—, los parámetros a estimar resultan $31 - (9 + 2 + 4) = 16$. Evidentemente, tras todos estos argumentos, nuestro modelo se encuentra identificado y presenta $21 - 16 = 5$ grados de libertad; por tanto, puede someterse a contraste empírico.

ESTIMACIÓN Y EVALUACIÓN DEL MODELO

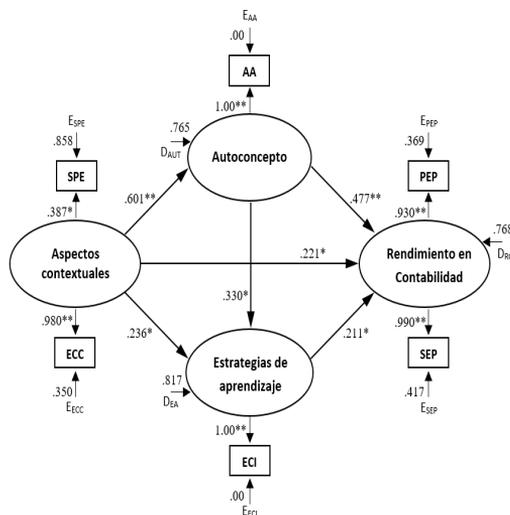
El estudio analítico de las relaciones entre las variables postuladas en el modelo reveló que tanto las cargas factoriales como los parámetros estructurales estimados son coeficientes estadísticamente significativos. En efecto, los seis pesos factoriales, en el marco del modelo de medida (conjunto de relaciones entre las variables observadas y la variable latente respectiva), resultaron estadísticamente significativos; solo uno para $p < 0.05$ (SPE y aspectos contextuales, $\lambda_1 = .387$), mientras que los cinco restantes para $p < 0.01$ (ECC y aspectos contextuales, $\lambda_2 = .980$; AA y autoconcepto, $\lambda_3 = 1.00$; ECI y estrategias de aprendizaje, $\lambda_4 = 1.00$; PEP y rendimiento en Contabilidad, $\lambda_5 = .930$; SEP y rendimiento en Contabilidad, $\lambda_6 = .990$). Por lo tanto, pueden aceptarse las saturaciones obtenidas

como indicios de validez de constructo de las diferentes variables latentes consideradas.

Asimismo, en el contexto del modelo estructural (conjunto de relaciones entre las variables latentes), los seis coeficientes de regresión entre factores independiente, mediadores y explicado que fueron estimados resultaron estadísticamente significativos; algunos para $p < 0.05$ (aspectos contextuales y estrategias de aprendizaje, $\gamma_2 = .236$; aspectos contextuales y rendimiento en Contabilidad, $\gamma_3 = .221$; autoconcepto y estrategias de aprendizaje, $\beta_1 = .330$; estrategias de aprendizaje y rendimiento en Contabilidad, $\beta_3 = .211$), y otros para $p < 0.01$ (aspectos contextuales y autoconcepto, $\gamma_1 = .601$; autoconcepto y rendimiento en Contabilidad, $\beta_2 = .211$).

Los diferentes valores originados como producto de las estimaciones realizadas en el marco del estudio analítico pueden verse en la figura 2. Cabe señalar que también se observan en el modelo gráfico los coeficientes de regresión relativos a los errores tanto de las variables observadas (E) como de las variables latentes (D).

Figura 2. Resultados estandarizados del modelo propuesto para explicar relaciones estructurales entre factores contextuales y personales, y el rendimiento en Contabilidad



Nota: grado de significación * $p < 0.05$ (bilateral), ** $p < 0.01$ (bilateral).

A efectos de juzgar el ajuste global del modelo, se ha tenido en cuenta, en primer lugar, la matriz residual de covarianzas (diferencia entre la matriz de covarianzas muestral y la matriz de covarianzas poblacional estimada); la cual, en caso de que los valores de cada uno de sus elementos sean pequeños, cercana a una matriz nula, indicaría que el modelo ha sido capaz de ajustarse a los datos. Ahora bien, al examinar los residuos, es común observar el error promedio de los elementos estandarizados que se encuentran fuera de la diagonal. El cálculo de dicho valor en esta oportunidad ha resultado realmente bajo (0.022), indicando con ello un correcto ajuste.

En segundo lugar, siguiendo con el criterio de los residuos, fue posible comprobar que el 95.24 % de estos caen dentro del intervalo $[-0.1, 0.1]$, aunque no de forma simétrica (entre -0.1 y 0.0 se halla el 38.10 %, mientras que entre 0.0 y 0.1 está el 57.14 % de los valores residuales). En síntesis, se puede decir, a partir del análisis de los residuos, que el modelo teórico ha logrado bondad de ajuste.

Otro criterio que se valora mencionar, antes de exponer aquellos índices clásicos para juzgar globalmente el grado de ajuste, es el de la convergencia en el proceso de estimación. En efecto, dado que la estimación de un modelo es un proceso iterativo, el hecho de que el algoritmo converja de una manera rápida es indicador de un buen ajuste. En este caso, han sido necesarias 13 iteraciones para la convergencia; sin embargo, el valor de la función de estimación (0.058) fue prácticamente el mismo a partir de la octava.

Para la evaluación global del modelo, de acuerdo con Schermelleh-Engel, Moosbrugger y Müller (2003), se ha utilizado una estrategia basada en los siguientes indicadores: el estadístico χ^2 , junto con la razón entre este y los grados de libertad (χ^2/gl), así como los índices descriptivos *comparative fit index* (CFI), *non-normed fit index* (NNFI) y *root mean square error of approximation* (RMSEA); todos los cuales no dependen tanto del tamaño muestral.

El test chi-cuadrado ha resultado, para un nivel $\alpha = 0.05$, estadísticamente no significativo, $\chi^2(5) = 6.315$, $p = 0.277$ y el cociente $\chi^2/gl = 1.263$ razonablemente próximo a 1. A su vez, los índices CFI y NNFI adoptaron

valores 0.994 y 0.978, respectivamente; mientras que la estimación puntual para la RMSEA fue 0.049, inferior a 0.05 (Browne & Cudeck, 1993), indicativos todos ellos de un buen ajuste entre el modelo y los datos.

A los índices de comparación estimados en primer término, se añaden otros estadísticos prácticos que proporciona EQS, entre los que se encuentran: *normed fit index* (NFI) = 0.972, *incremental fit index* (IFI) = 0.994, *McDonald's fit index* (MFI) = 0.994, *goodness of fit index* (GFI) = 0.981 y *adjusted goodness of fit index* (AGFI) = 0.922, los cuales también dejan en evidencia que el modelo asumido alcanzó bondad de ajuste, dado que superan el criterio de mínima (0.90) recomendado (Bentler, 2006). Una síntesis de los distintos estadísticos e índices relativos a la bondad de ajuste del modelo, originados a partir del método de ML, se encuentran detallados en la tabla 2.

Tabla 2. Indicadores de bondad de ajuste global del modelo propuesto

Estadísticos				Índices descriptivos			Índices prácticos				
χ^2	p	df	χ^2/df	CFI	NNFI	RMSEA	NFI	IFI	MFI	GFI	AGFI
6.315	0.277	5	1.263	0.994	0.978	0.049	0.972	0.994	0.994	0.981	0.922

En resumen, a través de los distintos criterios e indicadores utilizados (análisis de los residuos, resumen de iteraciones y contraste global) ha sido posible comprobar que la matriz de covarianzas observada y la predicha por el modelo propuesto no son significativamente diferentes. El modelo hipotetizado se ajusta al modelo empírico y, en consecuencia, sería de utilidad para explicar los datos.

Evidentemente, a partir de los resultados logrados, la adopción del modelo contrastado como modelo explicativo del fenómeno es un hecho inmediato. En definitiva, ha sido posible alcanzar el propósito planteado: explicar mediante la técnica de modelos de estructuras de covarianza la relación que se presenta entre ciertos determinantes contextuales y personales con el rendimiento en Contabilidad, en el ámbito académico de selección de la muestra.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En atención a los resultados alcanzados, se podría decir que el tratamiento metodológico del tema objeto de interés y su abordaje mediante estructuras de covarianza han sido una decisión correcta. Esta afirmación se sustenta en que fue posible proponer y contrastar un modelo estadístico —a partir de teorías psicoeducativas y en razón del objetivo planteado— que podría ser un recurso válido para afrontar con eficacia tareas de intervención educativa en el ámbito académico e institucional de selección de la muestra.

El modelo desarrollado, ajustado a los datos de la muestra, representa una opción que permite explicar de qué manera se relacionan los constructos aspectos contextuales, autoconcepto y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en Contabilidad; por lo tanto, se puede sostener que fue logrado el objetivo principal que se había trazado en este estudio.

Desde el punto de vista analítico, tanto las estimaciones de las cargas factoriales como de los parámetros estructurales del modelo resultaron en todos los casos valores estadísticamente significativos (algunos para $p < 0.05$, y otros para $p < 0.01$). A su vez, los distintos criterios asumidos (análisis de los residuos y resumen de iteraciones) e índices descriptivos y prácticos utilizados (indicadores de bondad de ajuste global) han permitido comprobar que el modelo hipotetizado se ajusta al empírico y, como se dijo, sería de utilidad para explicar los datos.

Entre los aportes de este trabajo se encuentra la posibilidad de que las temáticas contextuales y personales que intervienen en el modelo propuesto puedan ser abordadas para su tratamiento. Este hecho resulta relevante, puesto que una vez diagnosticadas las causas que afectan el rendimiento, el área psicopedagógica y de gestión académica de la institución tendrían la oportunidad de sugerir estrategias de mediación, tanto preventivas como correctivas. Se presume que la implementación de esta acción sería fundamental, pues permitiría que la intervención educativa que se adopte contribuya de manera eficiente en las características y capacidades de los alumnos, generando así mejorar el desempeño cognitivo en el conjunto de estudiantes objeto de interés.

Otra cuestión que se desea destacar de la modelización estadística contrastada es que la variable latente independiente *aspectos contextuales* es la que mayor protagonismo posee a la hora de explicar el rendimiento en Contabilidad; puesto que no solo incide en forma directa sobre él, sino que lo hace de manera indirecta a través de los factores mediadores de autoconcepto y estrategias de aprendizaje.

Un aspecto importante que se debe tener presente es que los participantes de esta investigación fueron alumnos pertenecientes a un centro académico específico, así como a una asignatura determinada. Por esta razón, si bien la muestra fue seleccionada de manera aleatoria, en caso de desear extender los resultados y las conclusiones a otros estudiantes universitarios sería conveniente realizar la tarea con mucha prudencia.

No obstante, se considera que el modelo que se propone es un paso adelante en el estudio de la problemática abordada, en el contexto sociocultural de origen de la muestra, que se anhela pueda servir como referencia para futuras investigaciones, quizás con los matices que el escenario de aplicación demande, las que sin duda contribuirán a mejorar la representación que aquí se plantea.

Como última reflexión, se sugieren algunas medidas que podrían plantearse a efectos de contribuir con el mejoramiento del aprendizaje y desempeño académico:

1. Disponer de infraestructura y equipamiento adecuados que posibiliten aulas cómodas y adaptadas al número de alumnos que concurren, así como acceso a medios tecnológicos, entre otras cuestiones, a efectos de facilitar el desarrollo del proceso de enseñanza y un favorable clima de aprendizaje.
2. Organizar un gabinete psicopedagógico en cuyo ámbito sea posible que los estudiantes realicen consultas y reciban asesoramiento acerca de características académicas del alumno con buen autoconcepto y algunas herramientas que permitan mejorar el autoconcepto académico.

3. Implementar cursos sobre contenidos específicos relativos a comprensión de textos, expresión oral y escrita, y también a estrategias de aprendizaje, como instrumentos tendientes a desarrollar en el alumno habilidades cognitivas y metacognitivas.

Finalmente, corresponde señalar que no es suficiente contar con un grupo de propuestas en materia de intervención educativa, cuya eficacia pudo haber sido demostrada, sino que es necesario además tener la voluntad de ponerlas en marcha. En efecto, disponer de herramientas pedagógicas y asumir la decisión de utilizarlas es lo que hará posible brindar soluciones válidas al fenómeno del rendimiento académico; una problemática que genera serias preocupaciones en diversos sectores sociales, así como en áreas de planificación y gestión de los sistemas educativos de la mayoría de los países y regiones de América Latina.

REFERENCIAS

- Angulo, M. E. (1988). *Schooling in Illinois: an Analysis of Selected School Variables and Math Performance of Third Grade Students*. Illinois State University, Estados Unidos: UMI Dissertation Services.
- Aranda, R. F. (2017). *Relación entre autoeficacia, autoconcepto y desempeño en la asignatura de Matemáticas* (Tesis de maestría, Universidad de Concepción, Chile).
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative Ways of Assessing Model Fit. En K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, Estados Unidos: SAGE.
- Bentler, P. M. (2006). *EQS Structural equations program manual*. Encino, Estados Unidos: Multivariate Software, Inc.
- Bentler, P. M. & Wu, E. J. (2015). *Supplement to EQS 6.3 for Windows User's Guide*. Encino, Estados Unidos: Multivariate Software, Inc.
- Closas, A. H., Franchini, N. B., Kuc, L. C., Dusicka, M. A. & Hisgen, C. M. (2018). Modelo logístico explicativo de las relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE*, 20, 187-208.

- Closas, A. H., Hisgen, C. M. & Sanz de Acedo, M. T. (2017). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico mediante regresión logística. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 13(25), 8-20.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Nueva York, Estados Unidos: Plenum Press.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An Instrument to Assess Adults' Orientations toward Control versus Autonomy with Children: Reflections on Intrinsic Motivation and Perceived Competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- De la Fuente, J. (5 de abril de 2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 35-62. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?3>
- De la Fuente, J. & Martínez, J. M. (2004). *Escalas para la evaluación interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, EIPEA*. Madrid, España: EOS.
- Fuentes, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España).
- Gage, N. (1979). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. Nueva York, Estados Unidos: Teacher College Press.
- Gargallo, B., Suárez, J. & Ferreras, A. (2007). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 421-441.
- García, F. & Musitu, G. (2014). *AF5. Autoconcepto forma 5* (4.^a ed.). Madrid, España: TEA.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- López, B. G. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1-2), 109-130.
- Marchesi, A. & Martín, E. (Eds.). (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid, España: SM.

- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept: theory measurement and research. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (vol. 4, pp. 59-98). Hillsdale, Estados Unidos: Erlbaum.
- Martínez, R. A. (1987). Clima afectivo y rendimiento escolar. *Aula Abierta*, 49, 79-83.
- Miñano, P. & Castejón, J. L. (Junio de 2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11(28). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/article4.pdf>
- Molina, S. & García, E. (1984). *El éxito y el fracaso escolar en la EGB*. Barcelona, España: Laia.
- Nortes, A. (1993). *Un modelo de evaluación diagnóstica en Matemáticas*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Núñez, J., González, J., García, M., González, S., Rocés, C., Álvarez, L. & González, M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Polaino-Lorente, A. (1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 157, 17-46.
- Rodríguez-Rodríguez, D. & Guzmán, R. (2016). Autoconcepto académico y atribuciones causales sobre el rendimiento académico en adolescentes en situación de riesgo. En J. L. Castejón (Ed.), *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 2172-2179). Madrid, España: ACIPE.
- Román, J. M. & Gallego, S. (2008). *Escalas de estrategias de aprendizaje, ACRA* (4.ª ed.). Madrid, España: TEA.
- Rossi, L. E., Neer, R. H., Lopetegui, M. S. & Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11, 199-211.
- Ryan, R. & Grolnick, W. (1986). Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and Projective Assessments of Individual Differences in Children's Perceptions. *Journal of Personality and Psychology*, 50, 550-558.

- Satorra, A. & Bentler, P. M. (1988). *Scaling Corrections for Statistics in Covariance Structure Analysis*. Los Ángeles, Estados Unidos: Universidad de California, Los Ángeles.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Thompson, W. W. (1985). Environmental Effects on Educational Performance. *The Alberta Journal of Educational Research*, 31(1), 11-25.
- Torrano, F. & González-Torres, R. G. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/index.php?3>
- Villa, A. (1985). *Multidimensionalidad del modelo de profesor ideal y condicionantes estructurales que la determinan*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Pléyade.
- Walberg, H. J. & Moos, R. G. (1980). Assessing Educational Environment. *New Directions for Testing and Measurement*, 7, 63-76.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Closas, A., De Castro, I., Franchini, N., Cruz, R. & Dusicka, M. (2020). Relaciones estructurales entre factores contextuales y personales, y el rendimiento académico en Contabilidad. *Punto Cunorte*, 6(10), 115-141.

La innovación educativa como estrategia de internacionalización en casa: algunas acciones en la Universidad de Guadalajara

Innovation in education as a strategy of internationalization at home: some actions at the University of Guadalajara

Fátima Betsabé MENDOZA RAMOS*

Carlos SOULÉ FARÍAS**

Gladys Ivette CORTÉS GUTIÉRREZ***

RESUMEN

Los recursos financieros para la administración pública, incluyendo a las instituciones públicas de educación superior en México, han sido reducidos drásticamente bajo la justificación de una necesaria “austeridad” promovida por el actual Gobierno federal. Por ello, la internacionalización en casa es una medida efectiva para mitigar la reducción de la movilidad presencial fuera de nuestras fronteras causada por la falta de apoyos económicos. La innovación educativa y la internacionalización son dos dimensiones grandes e importantes que ocurren en el campo de la educación superior; su intersección puede ser utilizada como una estrategia efectiva para la internacionalización en casa, y así mitigar los impactos presupuestales para llevar a cabo acciones de internacionalización.

* Profesora de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades del Centro Universitario de los Valles (CUValles) de la Universidad de Guadalajara, México. Sus líneas de investigación, desde los estudios socioculturales, giran en torno a la cultura y educación, con trabajos en particular sobre patrimonio cultural material e inmaterial, gestión cultural e identidad cultural. fatima.mendoza@profesores.valles.udg.mx

** Profesor de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades del CUValles. Líneas de investigación: internacionalización de la educación superior, innovación educativa y administración pública. carlos.soulef@gmail.com

*** Profesora de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades del CUValles. Trabaja las líneas de generación y aplicación del conocimiento sobre la gestión de la educación superior para el desarrollo integral del estudiante, así como educación y trabajo. gladys@valles.udg.mx

Palabras clave: Universidad de Guadalajara, Secretaría de Educación Pública, innovación, innovación educativa, internacionalización, internacionalización en casa.

ABSTRACT

Financial resources for public administration, including public institutions of higher education in our country, have been drastically reduced under the justification of a necessary “austerity” promoted by the current Federal Government. Therefore, internationalization at home is an effective measure to mitigate the reduction of face-to-face mobility outside our borders caused by the lack of economic support. Educational innovation and internationalization are two large and important dimensions that occur in the field of higher education; its intersection can be used as an effective strategy for internationalization at home, and thus mitigate the budgetary impacts to carry out internationalization actions.

Keywords: *University of Guadalajara, Ministry of Public Education, innovation, educational innovation, internationalization, internationalization at home.*

INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2018, el Gobierno federal anunció una reducción considerable al presupuesto del siguiente año para las instituciones públicas de educación superior de todo el país. Después, el Ejecutivo se retractó argumentando que había sido un error y que se enmendaría inmediatamente, dejando para el presente año el mismo monto presupuestario más la inflación. Esto significó cierto alivio a las autoridades de las instituciones; sin embargo, también un reto para la operación y funcionamiento, principalmente para efectuar los pagos de nómina y para los programas enfocados a la atención a problemas estructurales de la universidades públicas estatales, de inclusión digital, formación de recursos humanos, al programa nacional de inglés, al fortalecimiento de la calidad educativa, a las evaluaciones de la calidad de la educación, a la investigación, becas, entre otros.

En junio de 2019, el rector general de la Universidad de Guadalajara declaró que se recibieron 1 200 millones de pesos menos que el año anterior. Para el año 2020, el escenario no es más alentador que el actual, pues el Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación no solo no contempló un aumento para la educación superior, sino todo lo contrario, una reducción del 0.6 %, excluyendo a los fondos extraordinarios, entre otros.

Con este panorama, las universidades públicas deben realizar esfuerzos y reajustes para que no se vean afectadas las actividades sustantivas y fundamentales debido a la falta de presupuesto y a la reciente probada recesión económica del país. Por ello, se han visto forzados a replantearse acciones para fortalecer la docencia, la investigación, la vinculación y la difusión; pero, además, y no menos importante, la internacionalización.

La internacionalización es indispensable hoy en día (Parlamento Europeo, 2015), ya que otorga y fortalece herramientas y habilidades de los ámbitos personales y profesionales —de los estudiantes y docentes— para satisfacer las necesidades y demandas de la actual sociedad global.

La Universidad de Guadalajara es una de las más afectadas por la reducción presupuestal, ya que cuenta con tan solo 25 millones de pesos para el 2020.¹ Los apoyos para realizar una estancia académica, principalmente en el extranjero, son limitados. Antes, los interesados en realizar este tipo de acciones estaban atentos a convocatorias de apoyos económicos de las propias instituciones de adscripción para poder llevarlas a cabo. Ahora, además de los fondos limitados de las propias universidades, son los organismos, asociaciones y principalmente instituciones bancarias los que tienen programas de becas para realizar este tipo de actividades.

Teniendo en cuenta como contexto lo anterior, la internacionalización en casa ha demostrado ser una medida efectiva para contrarrestar las posibles bajas de números en las actividades de internacionalización tradicional (movilidad estudiantil, estancias de investigación, etc.) de las instituciones públicas de educación superior. Además, es una de las actividades ideales para llevar a cabo a través de la innovación educativa, es decir, programas *multi-* y *transdisciplinares*.

¹ Presupuesto de ingresos y egresos 2019 de la Universidad de Guadalajara.

El presente artículo plantea los conceptos y las características de la internacionalización de la educación superior, en particular el concepto de internacionalización en casa y cómo este puede conjugarse con la innovación educativa para generar nuevas sinergias y rutas en las formas de pensar la educación superior.

¿QUÉ ES LA INTERNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Para comprender el punto de intersección de los elementos a los que se refiere este artículo, es preciso reflexionar los conceptos de cada uno de ellos. El primero es *internacionalización*, que desde hace varios años se ha vuelto clave para pensar la educación superior.

Se puede encontrar una nutrida y vasta bibliografía en torno a cómo este concepto ha cobrado sentido en los esfuerzos de los académicos y líderes universitarios que piensan más en replantear e implementar estrategias para hacer frente a los entornos globales y complejos en los que actualmente convivimos, “para formar egresados con las habilidades interculturales y cognitivas que requiere la sociedad global” (Gacel-Ávila & Hernández, 2009, p. 23).

En este mismo sentido, la reflexión de la internacionalización en la educación superior ha transitado desde distintos enfoques, desde la propia delimitación de la internacionalización a educación internacional y educación transnacional (Gacel-Ávila & Hernández, 2009) hasta la definición de la internacionalización de la educación superior.

Este enfoque permea una comprensión intercultural en contextos globales y con una serie de elementos que permiten este detonador en las instituciones de educación superior: “La internacionalización de la educación superior es una de las maneras en que un país responde a las repercusiones de la globalización, no obstante que respeta la idiosincrasia de la nación” (De Wit, 2013, p. 15). De este término también se desprende el de *internacionalización integral*, el cual especifica más claramente lo que es el primero:

Es un compromiso, para infundir las perspectivas internacional y comparativa a los procesos enseñanza, investigación y gestión de la educación superior. De este modo moldea el *ethos* institucional y los valores y toca a toda la vida universitaria. Es esencial que sea abrazado por el liderazgo y el gobierno institucional, los académicos, los estudiantes y todas las unidades de apoyo y servicio. Es un imperativo institucional no solamente una posibilidad deseable (Hudzik, 2015, p. 5).

Es así que la internacionalización se ha vuelto la parte medular de muchas políticas universitarias y que la discusión en torno a esta ha cobrado sentido y se ha modificado con el paso de los años para ser, de una acción concreta como la movilidad de los estudiantes, todo un paradigma que replantea las políticas educativas alrededor de los contextos internacionales. Así surge el concepto de internacionalización de la educación superior, cuyo eje es transversal a las políticas universitarias y busca una resignificación de los contextos locales y globales, en términos de *glocalización*.²

Al respecto, la internacionalización tiene dos grandes magnitudes: internacionalización en casa y transfronteriza. La primera incluye acciones como la integración de la dimensión internacional en el currículo, actividades de investigación y extracurriculares, y vinculación con comunidades locales; además de estrategias desarrolladas con el fin de atender a la mayoría de la población estudiantil que no realiza acciones de movilidad al exterior.

La segunda se refiere al movimiento de personas, programas, políticas, conocimiento, proyectos y servicios entre naciones. Como ejemplos de estos conceptos están la internacionalización de la investigación, la creación de programas conjuntos o dobles, el establecimiento de campus universitarios en el exterior, así como la oferta de programas en línea en el extranjero (Knight, citado en De Wit, 2013). Por último, es necesario identificar que

² Glocalización es un concepto que entendemos para los fines del documento como una globalización que se hace presente en lo local como escenarios en los que ocurren múltiples interconexiones; así se puede entender cómo “la globalización se localiza” (Palacios Alvarado et al., 2017, p. 71).

la internacionalización tiene cuatro grandes actividades: la movilidad de profesores y estudiantes, la investigación, el currículo y el apoyo técnico.

La movilidad, tanto de profesores como de estudiantes, se refiere a cuando estos realizan estancias de investigación, prácticas profesionales, estudio de asignaturas —por uno o dos semestres—, residencias y rotaciones en el caso de los alumnos de medicina, y cursos cortos fuera de sus instituciones de origen dentro o fuera del país.

También existen otros tipos de movilidad, como estancias cortas (talleres, congresos, simposios, conferencias), cursos de verano, voluntariados, aula internacional, entre otros. Estas experiencias contribuyen a la formación integral de las comunidades educativas en cuanto a cultura, costumbres e idiomas, y “propicia el desarrollo y fortalecimiento de las competencias del aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y con los demás y por último a ser” (Delors, 1994, p. 1).

La internacionalización ha tomado importancia con el tiempo, y junto con esta también se ha desarrollado un vocabulario específico para identificar, aludir y medir acciones relacionadas con esta. Ambos, el concepto y el vocabulario, han ido experimentando cambios y adaptaciones según las tendencias y nuevas dinámicas globales en torno al sector educativo.

¿QUÉ ES LA INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA? DESARROLLO DE PROGRAMAS E INFRAESTRUCTURA EN LA UNIVERSIDAD

Una vez establecidas las características de este concepto, es preciso comentar que una de las aristas particulares con una construcción teórica específica es la internacionalización en casa, por lo que es pertinente delimitar lo que entendemos por esta y hacia dónde están dirigidos los esfuerzos institucionales y académicos para acercarse al tema.

Al respecto, el concepto ha sido incluido desde el 2013 dentro de las políticas educativas de la Comisión Europea como una dimensión que permite democratizar las actividades de internacionalización a todos los estudiantes. Beleen y Jones (2015) la definen como “la integración de la dimensión internacional e intercultural en la estructura curricular académica formal e informal dentro de los propios ambientes de aprendizaje” (p. 12).

Cabe resaltar que, aunque este concepto tiene ya un largo camino en su definición y tratamiento académico, de pronto es confundido con la internacionalización del currículo. Al respecto, los autores refieren esta delgada línea entre ambos, pero la dimensión de este último implica la implementación de elementos de internacionalización en los planes académicos sin importar en donde se den. Ello puede entenderse como la propia experiencia del estudiante de movilidad académica hasta el currículo trasnacional o trasfronterizo que no conlleva un lugar en específico como el de internacionalización en casa (Beleen & Jones, 2015).

La diferencia principal estriba en la inclusión en las dimensiones tanto internacional como intercultural, lo que permite abrir las posibilidades del estudiante a nuevas formas de conocimiento que hablen de su propio contexto cultural, que implica que puede conocer otras culturas y fomentar el desarrollo de competencias particulares, así como la empatía con el otro, ya sea cercano (vecino) o de distinta nacionalidad.

Los autores clarifican incluso la directriz del concepto al establecer la diversidad de elementos que pueden caber en este, como la exploración de la multiculturalidad, la diversidad de creencias y religiones, la riqueza étnica de los pueblos originarios en México, así como el trabajo dentro y fuera del aula con los actores locales de las comunidades en las que se insertan los espacios universitarios. Permite la integración de la diversidad estudiantil y la utilización de herramientas tecnológicas que posibilitan la movilidad virtual o el aprendizaje internacional colaborativo que particularmente se da gracias a la virtualidad (Beleen & Jones, 2015).

Ahora bien, con el panorama nacional trazado y establecidas las conceptualizaciones de las que partimos, las preguntas ahora son: ¿cómo formar estudiantes internacionales, con una conciencia intercultural, global y situada?, ¿cómo vincular la internacionalización en casa con la innovación educativa para dar respuesta a lo que el mercado laboral requiere?

Partiendo del contexto de la educación superior en América Latina (De Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila & Knight, 2005; Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich & Urzua, 2017), es preciso establecer cómo el crecimiento desde el 2000 ha sido palpable, con mayor acceso a la educación, mejoras en la calidad y mayor oferta para los estudiantes (Banco Mundial, 2017).

Precisamente esta diversificación y democratización de la educación está en el ejemplo del Centro Universitario de los Valles, que atiende principalmente a la región Valles, Laguna y Sierra Occidente de Jalisco, pero que también es un escaparate para estudiantes del área metropolitana de Guadalajara que muchas veces no cuentan con espacios en los centros metropolitanos.

De tal forma, la ruta para la internacionalización de la educación superior parece estar en la internacionalización en casa, sobre todo para México, puesto que el cambio de políticas, derivado de la transición gubernamental, ha modificado presupuestos y marcado la línea sobre lo que vendrá para el país. Por tanto, las instituciones educativas, particularmente las públicas, tendrán que ser más creativas en la administración de sus recursos económicos y en la implementación de acciones, así como de internacionalización, sin que esto afecte a sus académicos y estudiantes. En pocas palabras, buscar hacer más con menos recursos e implementar recursos educativos específicos que permitan tal situación.

Con respecto al panorama de la internacionalización en América Latina y el Caribe (Ferreyra et al., 2017), la situación es compleja y diversa, dadas las características particulares que los países experimentan en cambios de operación y redefinición de sus políticas públicas, sus brechas de desigualdad social, así como los recursos que los gobiernos le imprimen al tema.

LA “CAPACIDAD INSTALADA” DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

En el año 2015 se llevó a cabo una misión de universidades estadounidenses en Guadalajara, con la finalidad de que estas conocieran la “capacidad instalada” (fortalezas) de la Red Universitaria para explorar áreas de oportunidad, de colaboración conjunta e investigación. Esta actividad se entiende como una acción de internacionalización en casa para brindar la oportunidad a la comunidad universitaria de establecer contacto directo con universidades de aquel país, sin tener que salir de México por las causas que fueren. De esto resultó la firma de varios convenios de colaboración.

Otra acción de este tipo fue el programa-seminario de Inmigración Transnacional con la Universidad Estatal de California, Fullerton, con estudiantes de esa institución y del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Se logró la interacción de estudiantes del centro interesados en este tipo de actividades extracurriculares con profesores especialistas y estudiantes procedentes de otro país.

Estas actividades fueron relevantes para el fomento de la internacionalización en casa en la Universidad de Guadalajara; pero también sentaron las bases para el desarrollo de otros, como el Programa de Español para Extranjeros, la Escuela Complutense Latinoamericana, y foros como el Coloquio de la Reforma Estudiantil de Córdoba y el Seminario Franco-mexicano de Cooperación Universitaria e Innovación.

En los años siguientes, la internacionalización en casa, una actividad más conocida y natural dentro de la comunidad universitaria, fue integrándose a las actividades curriculares y extracurriculares con programas tales como el Taller de Empleabilidad y Competitividad de los Egresados con la Universidad de Nottingham, en Reino Unido; el Taller Intensivo de Innovación y Emprendimiento con el Instituto de Tecnología de Massachusetts en Estados Unidos; el Programa de Fortalecimiento del Ecosistema de Innovación en Jalisco en colaboración con la Universidad de Harvard, con una participación de más de 1 000 representantes de la comunidad universitaria estatal, empresarios e instituciones, y el Simposio para Educadores de Emprendimiento con el Babson College.

No fue de menor importancia la inversión en infraestructura para el desarrollo y apoyo de este tipo actividades, como la creación de los centros de aprendizaje global para los centros universitarios. Estos fueron creados para propiciar estrategias que abonen al currículo y perfil internacional de estudiantes y profesores para su exitoso desempeño en contextos profesionales, intelectuales, sociales y culturales fuera de nuestro país, a través de actividades en un espacio dotado de tecnologías que apoyen a este objetivo. Ejemplo de esto es el uso de videoconferencias, *software*, grupos de conversación y actividades lúdicas.

Así es como se ha ido consolidando en la práctica la estrategia de internacionalización en casa en la Universidad de Guadalajara, no sin dejar

a un lado la importancia de contar con los recursos financieros, ahora limitados, la infraestructura y las políticas institucionales en el tema y el compromiso que se plasma en los planes de desarrollo institucional.

INNOVACIÓN EDUCATIVA: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Como la internacionalización, la innovación en el ámbito educativo, en constante redefinición, trata de responder a las demandas y tendencias de un mundo global y del cambio. Es dinámica por su propia naturaleza; sin embargo, después de un sin número de análisis y discusiones, se entiende como la implementación significativa de nuevos recursos que se suman a las prácticas metodológicas, pedagógicas y académicas tales como tecnología, procesos y prácticas, actividades no tradicionales, cursos, contenidos, entre otros.

Las características que deben de tener estos recursos para considerarse como innovadores es que tienen que ser disruptivos, es decir, tener un impacto exponencial durante todo el proceso educativo con relevancia y con aportación al proceso de aprendizaje. De esta forma, la innovación causa cambios considerables e impacta directamente a los paradigmas educativos tradicionales, de manera que estos se transforman, se redefinen, y por lo tanto los revolucionan teniendo resultados altamente significativos.

Desde hace cinco años, la Universidad de Guadalajara realiza esfuerzos para garantizar una educación superior de calidad. Esto, a través de la implementación de varios mecanismos como la certificación internacional, modificaciones de planes de estudio, foros y debates en las academias; pero sobre todo destinando recursos financieros para integrar nuevos programas con dinámicas innovadoras.

En el año 2014, por primera vez, y en el marco del Foro Bilateral sobre Educación Superior, Innovación e Investigación, se llevaron a cabo cursos intensivos de idiomas en instituciones de educación superior en los Estados Unidos, tales como la Universidad Estatal de Arizona, la Universidad Estatal de Kennesaw, la Universidad de Arizona, la Universidad de Colorado de Colorado Springs, la Universidad de Texas de San Antonio y

la Universidad de la Mancomunidad de Virginia. Se alcanzaron a más de 849 participantes, entre estudiantes y personal universitario.

El Curso Intensivo de Inglés, junto con el programa Proyecta 100 mil de la Secretaría de Educación Pública de la Administración federal pasada, consistió en provocar a los participantes a experimentar un ambiente internacional que les demandara el uso y perfeccionamiento del idioma a lo largo de dos a cuatro semanas. Este programa se repitió cada año hasta el 2017, con alrededor de 750 asistentes,³ lo cual significó que la universidad fuera la primera pública estatal en llevar a cabo acciones significativas para el mejoramiento de habilidades del dominio del inglés y el desarrollo de capacidades para experimentar y desenvolverse de manera efectiva en acciones de internacionalización.

El Curso Intensivo de Inglés fue el programa catapulta para que se llevaran otros más con diferentes naturalezas o directrices, pero no menos relevantes para la formación profesional de los 97 estudiantes y académicos que participaron. Tal es el caso del Programa de Competencias Globales, el cual se enfocaba en el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos y toma de decisiones, liderazgo, tecnología, innovación y emprendimiento.

Dicho lo anterior, en los años subsecuentes se desarrollaron, implementaron y se participó en programas y talleres especiales orientados al fomento y a aprehender el emprendimiento y la innovación. Algunos de estos fueron los siguientes:

- Programa Study U.S. con el Babson College y la Universidad Estatal de Arizona
- Programas con el Instituto de Tecnología de Massachusetts
 - Programa User Innovation: A Path to Entrepreneurship
 - Taller You Can Innovate
 - *Bootcamp* Internet of Things

³ El número total de beneficiados no es especificado en los informes del rector general; sin embargo, se atiende a que en cada convocatoria se ofrecieron alrededor de 120 plazas, por calendario, por lo que nos lleva a plantear como un número mínimo el de 750 asistentes (Universidad de Guadalajara, 2015b).

- Taller de alto nivel sobre innovación académica y tecnológica
- Curso semipresencial Entrepreneurship 101: Who's your Customer?
- *Bootcamp* Opportunity Identification Workshop en la Universidad de Guadalajara, impartido por el Instituto de Tecnología de Massachusetts
- Santander para Emprendedores de Alto Impacto TrepCamp

Estos programas fueron financiados por la propia institución, permitiendo la participación de 1 600 estudiantes y 370 profesores de toda la red, y otros 814 a través del programa Proyecta del Gobierno federal (Universidad de Guadalajara, 2017).

En cuanto a la investigación y al posgrado, se han llevado a cabo acciones y esfuerzos para fortalecer estas áreas que, aunque no son actividades nuevas en la institución, habían sido pocas. Tal es el caso de la firma del convenio para actividades conjuntas como los cursos de verano en el marco del Doctorado en Derecho e Innovación Tecnológica de la Universidad de Montreal, la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad de Ciencia Política y Derecho (China).

También se desarrolló un programa conjunto para titulación con doble grado de la Maestría en Educación Superior con el Centro para la Educación Superior Internacional del Boston College, Estados Unidos. Esto con el objetivo de comenzar a formar profesionales en internacionalización de la educación superior, así como para fortalecer la política y programas de la propia institución.

EL CENTRO UNIVERSITARIO DE LOS VALLES, UNA BREVE CONTEXTUALIZACIÓN Y SU EXPERIENCIA EN LOS PROGRAMAS DE INNOVACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

El Centro Universitario de los Valles cuenta con 19 años de creación. Su nacimiento como coordinación ejecutiva se produce en el año 2000 y su posterior transformación a centro universitario sucede en el 2005 (Almeida López & Navarro Navarro, 2011), con cuatro carreras en su origen. Su matrícula ha crecido hasta llegar a 17 licenciaturas, cuatro programas de maestría y uno de doctorado en el área de ciencias naturales y exactas. Su población es de 5 181 estudiantes de licenciatura y 120 estudiantes de posgrado. A lo largo de casi 20 años es posible contabilizar a más de 8 000 egresados.⁴

Este centro es único en su modelo académico, que plantea la utilización de la tecnología como base del aprendizaje para sortear la complejidad de transporte y distancias entre los municipios de la región. De tal forma, se optimizan los recursos y tiempos presenciales y áulicos que se complementan con un trabajo virtual que lleva la mayor parte de la carga horaria y donde los profesores se valen de distintos recursos que se pueden implementar en la plataforma Moodle, base de la no presencialidad.

Con respecto a la población estudiantil, en términos de internacionalización, menos del 10 % de la población habla otro idioma además del español, incluyendo lenguas indígenas; en ese mismo número rondan los estudiantes que realizan estancias académicas internacionales o nacionales, ya sean semestrales o cortas.

A nuestro favor, es preciso señalar que los números han tenido un crecimiento exponencial sobre todo de 2015 a 2017.⁵ Las estrategias y programas significaron importantes resultados cuantificables y cualitativos. Sin embargo, en 2018 y lo que va del 2019 se ha reducido el crecimiento que se venía estableciendo en la movilidad de estudiantes, en gran parte debido a la desaparición de programas, así como la reducción de recursos y de becas o apoyos económicos para la movilidad académica.

⁴ Datos obtenidos de la Coordinación de Control Escolar hasta el calendario 2019 B.

⁵ Datos obtenidos de la Unidad de Becas e Intercambio Académico, 2019.

La reducción en la movilidad plantea solo una perspectiva: es preciso pensar en un planteamiento articulado y desde casa para democratizar y hacer llegar a la mayoría de los estudiantes las competencias de interculturalidad que requieren para hacer frente al contexto global en el que nos desenvolvemos. La movilidad no significa internacionalización, en términos generales es solo una arista, pero tampoco puede desdeñarse o dejarse de lado, puesto que es un componente esencial de las instituciones de educación superior y sobre todo de experiencia y crecimiento para quienes lo experimentan.

El Centro Universitario de los Valles se ha caracterizado por ser innovador tanto en su modelo académico como en la incorporación de su planta docente multicultural e internacional, lo que favorece el desarrollo de distintos proyectos de internacionalización. La innovación educativa parte del mismo entendido del modelo presencial optimizado, así como de la propia infraestructura y de la gran cantidad de recursos que están a disposición para que tanto docentes como estudiantes puedan aprovechar otros insumos y desarrollar capacidades de autogestión en el estudio.

Así, el escenario del centro no está alejado de lo que Philip G. Altbach y Maria Yudkevich (2017) mencionan, donde las universidades se han convertido en las instituciones más globalizadas de la sociedad, con plantas académicas que están instaladas fuera de su país de origen: a esto ellos le llaman facultades internacionales, “que pueden traer consigo nuevos elementos de investigación, enseñanza y el propio *ethos* de la universidad” (p. 9).

De acuerdo con lo anterior, este centro universitario, aunque en menor medida y con una planta docente de alrededor de 250 profesores, tiene un grupo de académicos formados en Estados Unidos, Canadá, el Caribe y Francia, cuyo contexto primordial es el idioma de estos países. Con ello, es preciso articular ya un ambiente distinto al nacional para los estudiantes e implica poder desarrollar otras competencias en ellos.

INNOVACIÓN EDUCATIVA E INTERNACIONALIZACIÓN EN CASA: UN CAMINO POR RECORRER

Se ha revisado la diferencia entre los conceptos, su evolución y dinamismo, y la voluntad y entendimiento de su relevancia por parte de las autoridades, profesores y estudiantes de las instituciones educativas superiores. A simple vista, parece que el presente sexenio del Gobierno federal será austero y limitado en cuanto a la distribución y asignación de los recursos financieros para las instituciones públicas de educación superior del país.

Al respecto, la internacionalización no se verá afectada del todo, puesto que se cuenta con el andamiaje para que las estrategias y programas implementados en el pasado, que pueden llevarse a cabo en los tiempos venideros, sigan reflejando en la comunidad el desarrollo y fortalecimiento de las herramientas necesarias para la formación de profesionales, investigadores y personas comprometidas con su localidad.

El reto ahora para académicos formados en ambientes internacionales —los que se beneficiaron de los proyectos que emprendió la Universidad de Guadalajara, así como los funcionarios universitarios que deberán articular una serie de estrategias distintas— es pensar en otros contextos más democratizadores de la cultura internacional para llevar a cabo proyectos en casa, que permitan que los estudiantes puedan vivir experiencias internacionales con menos recursos, con calidad e innovación.

Así, el modelo del Centro Universitario de los Valles es una ventaja que permite articular una serie de andamiajes para que los profesores puedan hacer llegar la dimensión internacional a los estudiantes, dado que cuenta con distintas herramientas y estrategias que se pueden desarrollar para incrementar sus competencias interculturales e internacionales. Pensar, por ejemplo, en el desarrollo de actividades específicas en la plataforma Moodle permite vislumbrar otros escenarios y le da la capacidad al estudiante de ser autogestivo.

REFERENCIAS

- Altbach, P. G. & Yudkevich, M. (2017). Twenty-first Century Mobility: International Faculty in International Higher Education. *The Boston College Center for International Higher Education*, (90), 8-10.
- Almeida López, M. & Navarro Navarro, M. A. (2011). Centro Universitario de los Valles, 10 años, Innovación Educativa y Desarrollo Regional. Guadalajara, México: Editorial Universitaria.
- Beleen, J. & Elspeth, J. (2015). Europe Calling: A New Definition for Internationalization at Home. *The Boston College Center for International Higher Education*, (83), 12-14.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (91-103). Madrid, España: Santillana-Unesco. Recuperado de https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- De Wit, H. et al. (2005). *Educación Superior en América Latina, la dimensión Internacional*. Bogotá, Colombia: Banco Mundial-Mayol.
- (2013). *An Introduction to Higher Education Internationalization*. Milán, Italia: Università Cattolica del Sacro Coure, Center for Higher Education Internationalization.
- Ferreira, M. et al. (2017). *Momento decisivo, la educación superior en América Latina y el Caribe*. Washington D. C., Estados Unidos: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento-Banco Mundial.
- Gacel-Ávila, J. & Hernández Castañeda, R. (2009). *Investigaciones y ensayos sobre la innovación e internacionalización educativa*. Guadalajara, México: Editorial Universitaria.
- Hudkinz, J. K. (2015). Integrating Institutional Policies and Leadership for 21st Century Internationalization. *The Boston College Center for International Higher Education*, (83), 5-7.
- Knight, J. (2012). Student Mobility and Internationalization: Trends and Tribulations. *Research in Comparative and International Education*, 7(1), 20-33.

- Palacios Alvarado, W. et al. (Mayo de 2017). Glocalización: enfoque para la internacionalización comercial en norte de Santander frente al nacionalismo económico de Estados Unidos. *Libre Empresa*, (28), 69-82.
- Parlamento Europeo. (2015). Internationalization of Higher Education.
- Universidad de Guadalajara. (2015a). Informe de actividades. Recuperado de http://www.cgci.udg.mx/sites/default/files/Informe_CGCI_2015.pdf
- (28 de octubre de 2015). Cursos Intensivos de Inglés (CIDÍ) Canadá 2015. Recuperado de <http://www.cgci.udg.mx/es/convocatorias/cursos-intensivos-de-ingles-cidi-canada-2015>
- (2017). Informe de actividades. Recuperado de http://www.cgci.udg.mx/sites/default/files/Informe_CGCI_2017.pdf
- (2018). Informe de actividades. Recuperado de http://www.cgci.udg.mx/sites/default/files/Informe_CGCI_2018.pdf

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Mendoza, F., Soulé, C. & Cortés, G. (2020). La innovación educativa como estrategia de internacionalización en casa: algunas acciones en la Universidad de Guadalajara. *Punto Cunorte*, 6(10), 142-158.

La educación superior desde las políticas científicas: el alcance de los indicadores de ciencia y tecnología de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

Sayra L. BENÍTEZ ARENAS*

RESUMEN

El artículo analiza el rol discursivo que cumplen los indicadores de ciencia y tecnología de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en la delimitación de la educación superior, desde la perspectiva de la política científica, esto es, la vinculación de la educación en la conjetura que relaciona positivamente la ciencia con el desarrollo económico. Para ello, se seleccionó el análisis crítico del discurso como aproximación interdisciplinaria y cualitativa, que estudia el ejercicio de poder a partir de géneros, discursos y estilos. Como resultado, se discuten tanto las estrategias como la delimitación funcional de la educación superior en el marco del enfoque de ciencia que promueven las organizaciones internacionales, y las implicaciones del enfoque en las políticas universitarias de nivel local.

Palabras clave: educación superior, ciencia y sociedad, política educativa, política científica, análisis del discurso.

* Profesional en Literatura y magíster en Educación por la Universidad Nacional de Colombia. Consultora educativa y pedagógica, formadora de docentes.

ABSTRACT

The article analyzes the discursive role of the Organisation for Economic Co-operation and Development Science and Technology Scoreboards, in setting the limits of the higher education in a scientific policy perspective. It means, the higher education role in the conjecture that joints in a positive way, science and economic development. Critical discourse analysis was selected as a qualitative and interdisciplinary approach, that studies power exertion through genres, discourses and styles. As a result, strategies and higher education functional delimitation are discussed, in the context of scientific policy approach that international organizations promote, and their implications in local university policies.

Keywords: *higher education, science and society, educational policy, scientific policy, discourse analysis.*

INTRODUCCIÓN

El artículo es parte del producto de la investigación que busca responder a un conjunto de preguntas que emergen del análisis de la relación entre ciencia y educación, en el marco del concepto de desarrollo. Así, en los informes de desarrollo emitidos por las organizaciones internacionales, esta relación se concreta especialmente en la educación superior, la cual mediaría, desde su institucionalidad, en la relación positiva entre ciencia y desarrollo: ¿cómo se proyecta el papel de la educación superior en la política científica como campo estratégico del desarrollo económico?, ¿qué tipo de acciones determinan el papel de la educación superior en el marco del desarrollo económico?

Se trata entonces de recabar aquella realidad textual, construida desde los informes, desde donde se diseñan acciones globales y nacionales, susceptibles de ser analizadas como realidades discursivas y formas de modelar la realidad. Se propone la recurrencia sobre la mención de aquello que es relevante en educación superior, así como la creación de patentes.

La formación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, así como políticas universitarias de producción científica, tiene su justifica-

ción en una agenda global. Ella no responde necesariamente a necesidades y requerimientos nacionales, en línea con las políticas comerciales e industriales caracterizadas en los informes y documentos de prospectiva (cadenas de géneros) de las organizaciones internacionales. Aún más, esta determinación textual deja claro el vínculo explícito ente la ciencia y la tecnología, y la educación superior como herramienta clave para desarrollar las acciones necesarias en la agenda de la innovación mundial.

El contexto tiene que ver con las profundas transformaciones de la educación superior en las últimas tres décadas, cuyo marco se inclina a asociar su misión y propósitos en función de lo estratégico, útil y necesario en ámbitos de reflexión netamente económicos. Así, la educación está supeditada a una suerte de propósitos cuyo criterio es su utilidad para el desarrollo, en un enfoque predominante de ciencia-desarrollo.

En el marco de esta tendencia textual, se han reconocido una serie de “órdenes discursivos”, concepto adoptado por Norman Faiclough (1992, 1998, 2003) a partir del análisis crítico del discurso, los cuales se vinculan con prácticas sociales representadas en géneros, acciones y estilos como modeladores significativos de la realidad educativa universitaria actual.

JUSTIFICACIÓN

Como antecedente del problema, se pueden revisar distintos puntos de acercamiento que, en conjunto, ofrecen visiones integrales sobre los factores inherentes a la definición de agendas políticas en ciencia y tecnología. Ello incluye el fenómeno de la globalización, una tendencia a la estandarización en torno a los alcances de la educación en países con economías en desarrollo.

Es así como los sistemas de acreditación universitaria, como en Colombia, han adoptado varios de los indicadores globales de ciencia como publicaciones, doctores graduados o indexación, sin que ello necesariamente impacte en el crecimiento económico esperado.

En este contexto de apropiación de política global, otro eje problemático lo constituye la construcción discursiva de la agenda global de ciencia, en perspectiva del ejercicio de poder, a partir del cual los textos posicionan ciertas visiones de la política científica e implícitamente de la

educación, así como ocurre con otros temas sociales relevantes, como los derechos sociales, el género o la investigación.

Elzinga y Jameson (1996) ofrecen un panorama de carácter histórico sobre las distintas tendencias de la política de ciencia, entendida como “recurso en las relaciones internacionales, la utilización de la ciencia por parte de los grupos de presión o de las clases sociales para aumentar su respectivo poder e influenciar en la sociedad [...]” (p. 2), en función del ajuste entre ciencia y poder; y la política científica como el conjunto de medidas gubernamentales frente a la investigación con fines específicos.

Así, los autores diferencian cuatro tipos de “culturas políticas” de la ciencia: una burocrática, que se estructura a partir de la administración estatal en la cual el ejército tiene una alta participación; una académica, en la que predominan los valores y la autonomía académica; la económica, que prioriza su uso tecnológico en el mercado, y la cívica, que se concibe como estrategia democrática de los movimientos sociales (Elzinga & Jameson, 1996).

Esta clasificación está determinada por la forma en la cual los distintos actores sociales interactúan con la ciencia y la tecnología, y pueden entenderse como estilos específicos de ciencia. Sin embargo, los autores mencionan la convergencia de estos estilos en problemas comunes respecto a, al menos, cinco aspectos, dos de los cuales competen de manera directa a la pregunta de investigación: la globalización de la producción y difusión del conocimiento, y la elaboración internacional de la agenda sobre problemas comunes, que transita a actores gubernamentales nacionales (Elzinga & Jameson, 1996).

En cuanto a la globalización y difusión del conocimiento, puede observarse el afán de los sistemas de educación superior por sumarse a la lógica de publicaciones y patentes en función de los niveles de la “medición científica” y a la vinculación con el desarrollo científico exclusivamente a partir de las ciencias básicas, aquellas en las que dicha producción es susceptible de traducirse en patentes.

Sobre este último aspecto, los años de publicación de los informes sobre ciencia por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desde 1963, año de publicación del primer informe, se mencionan como momentos clave para la comprensión del

rol de la educación superior de la ciencia. Respecto al primer informe se destaca, además de las recomendaciones emitidas para los gobiernos sobre el gasto en ciencia, la transformación de

una ambición política o un enfoque en una doctrina de política estratégica: esto es la idea de que la ciencia, junto con la educación superior, debía ser considerada como un factor productivo en pie de igualdad con el trabajo y el capital, en búsqueda del crecimiento económico (Elzinga & Jameson, 1996, p. 6).

Sobre el informe de 1980, en el que el desarrollo industrial de Japón es punto de referencia, los autores anotan que está orientado a “estimular el desarrollo de las nuevas tecnologías mediante una política industrial activa así como fomentar una relación más estrecha y una mayor colaboración entre la industria y las universidades” (Elzinga & Jameson, 1996, p. 13).

Para los autores, la nominación del rol de las universidades en los informes de ciencia que están fundamentados en la relevancia de la investigación aplicada, en lógica industrial, promueve la cultura de la integración entre la cultura académica y la política. Se infiere, por tanto, que la autonomía académica declarada en el estilo de ciencia académica, propio de las universidades, se permea de las necesidades y tendencias industriales.

RELACIÓN ENTRE CIENCIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Para comprender esta relación en conflicto entre ciencia y educación superior como una premisa declarada y aceptada en las políticas científicas continentales, Moreno y Ruiz (2010) presentan un recorrido por la organización lógica asociada a la apropiación de algunos de los conceptos base del enfoque ciencia-desarrollo en la educación superior. En el escenario en el cual dichas premisas son realizadas en las experiencias nacionales, el desarrollo tecnológico —que es la búsqueda central de la investigación aplicada— se vincula a la universidad y esta, a su vez, promete la formación de capital humano.

Si la investigación aplicada desemboca en el crecimiento económico, una posible causa ocurre entonces de forma cíclica, más o menos así: el gasto gubernamental en investigación promueve las invenciones que deben ser difundidas y evaluadas para poder lograr patentes, que podrían generar venta de tecnología y, por tanto, la negociación de licencias. Si esta lógica causal está presente en las universidades latinoamericanas, ¿por qué dicha relación no es evidente?

Son varios los problemas enumerados por Moreno y Ruiz (2010); la necesidad de hacer estudios más precisos sobre las características y necesidades de cada país es, tal vez, lo que permite las reflexiones fundamentales:

La diversidad entre varios países latinoamericanos con respecto al tamaño de su economía, al grado de industrialización, a los indicadores básicos de salud, educación y formación de capital humano, de su población, así como sus capacidades tecnológicas generales apuntan a la necesidad de realizar a futuro estudios más profundos en los que se investiguen las variaciones, entre países, de situaciones, papeles e impactos potenciales de sus universidades en el funcionamiento económico (p. 173).

Esta mención refiere un problema ampliamente identificado con respecto a la implementación de políticas científicas generadas en estancias supranacionales que se ha denominado “acoplamiento impreciso”, el cual es “aquella condición estructural en la que los subconjuntos organizativos se hallan débilmente coordinados y funcionan con independencia unos de otros” (Drori, Meyer, Ramírez & Schofer, 2006, p. 189). Según los autores, aunque todos los países se adhieren a la conjetura que relaciona positivamente la ciencia y el desarrollo, siguen las líneas de acción de sus “patrocinadores” que tienen la forma de las organizaciones internacionales.

Así, por ejemplo, la mayoría de naciones codifican sus objetivos de “ciencia para el desarrollo” en declaraciones

de política nacional, pero muy pocas de ellas crean la infraestructura necesaria para vincular la investigación con la industria (Drori, Meyer, Ramírez & Schofer, 2006, p. 190).

Lo anterior sugiere revisar la tesis de base sobre el papel de la educación superior en el desarrollo económico de los países o de, al menos, algunos países, pues en este escenario podría sugerirse la emergencia de un *imaginario económico* (Jessop, 2012). ¿En cuántos países de América Latina la política científica ha favorecido los índices de crecimiento económico?

A este respecto, Del Campo y Salcines (2008) presentan un recorrido histórico del lugar de la educación en el pensamiento económico en función de la tesis antes mencionada, desde finales del siglo XVIII. La progresión temporal de dicha tesis ha oscilado entre la comprensión de la educación como un bien que puede y debe generar valor económico a las naciones, y aquella en la cual este tipo de valor es solo una de sus múltiples funciones sociales.

En el primer caso, la relación educación-desarrollo económico se ha expresado con base en el incremento de la productividad del trabajador gracias a sus destrezas. Si se requieren destrezas superiores, la educación deberá desarrollarlas. Es así como el sujeto trabajador es un factor productivo que puede generar ingresos, es decir, es un recurso humano.

En contraposición, los autores reseñan que también desde el pensamiento económico se han refutado dos aspectos centrales implícitos a la teoría que vincula positivamente la educación y el desarrollo económico: la comprensión del sujeto humano como “recurso” o “capital” y la transición de los valores económicos al campo de la educación (Del Campo & Salcines, 2008). En este sentido, la educación superior incluye la formación para el trabajo en programas de nivel técnico y tecnológico, y se amplía como nivel educativo. Los autores indican, además, que una vez apropiada la conjetura educación-desarrollo económico, hacia los años ochenta, década de crisis económica, esta empieza a desestructurarse:

La realidad económica constata la quiebra de pilares básicos sobre los que se asentaba la teoría de la inversión humana.

El mundo económico experimenta una honda alteración escenificada en: a) un brusco paso de un estado de escasez manifiesta de mano de obra cualificada a otro de excedentes de recursos humanos, lo que incluso endureció la política de inmigración en materia de empleo [...] (Del Campo & Salcines, 2008, p. 53).

Cabe preguntarse si esta línea de comprensión en torno al valor económico de la educación superior en la política de ciencia es la justificación central del desfinanciamiento de la educación superior en América Latina. Por ello, se hace necesario constituir una cultura crítico-analítica de las ideas de base que emergen de la política global, lo que explicaría que desde su misma definición son *realidades imaginadas* en tanto se presentan bien como visiones del futuro, bien como experiencias exitosas de “economías líderes” como puntos de referencia de la evaluación de políticas.

A este respecto, Jessop (2012) analiza las promesas futuras (predicciones) sobre el lugar del conocimiento en la sociedad, expresadas por Daniel Bell, escenario en el cual el conocimiento ocuparía un lugar superior al del capital, las tecnologías intelectuales para el bien común primarían sobre las economías basadas en el costo beneficio y, en esta misma orientación, la universidad primaría sobre la empresa.

Si bien tal conjunto de ideas constituye el enfoque conocido como “sociedad basada en el conocimiento” o “sociedad del conocimiento”, prima el enfoque de economía basada en el conocimiento, en el que este es objeto de cálculo y gobernanza, y está subordinado a los mercados; las universidades, que son sus estancias de circulación, están inmersas en la dinámica empresarial.

Jessop (2012) explica las transformaciones culturales desde la economía político-cultural como marco de análisis de las premisas económicas que originan los cambios, es decir, en la esfera del capitalismo contemporáneo, desde sus significados y sentidos en lo narrativo, en lo retórico, en lo discursivo y en lo visual. Estos significados se erigen como *imaginarios económicos* y se construyen desde estancias organizacionales.

Como paradigmas, el impacto se hace explícito en la apropiación de cierta terminología en la educación: flexibilidad, frente a los ciclos de negocios vagos y volátiles; concepción de capital humano, entrenamiento y aprendizaje para toda la vida en respuesta a la globalización, transferencia y equivalencia de habilidades; aprendizaje abierto y a distancia, frente al cambio organizacional (Jessop, 2012).

Debido a la regularidad de la publicación de informes sobre perspectivas y estados económicos mundiales, así como de su lógica de distribución, puede reconocerse la emergencia de este tipo de paradigmas e imaginarios desde las organizaciones internacionales. En el caso del Banco Mundial, por ejemplo, se trata de delimitar los temas de política a partir de dos prácticas discursivas: la medición (con base en indicadores de desarrollo) y la prospección (perspectivas económicas), cuya relación es complementaria. Aquello que se establece como perspectiva de observación en los informes económicos es lo que en otro momento sirve de referencia para la medición de sus países miembros en forma de indicadores.

Estas prácticas discursivas han sido analizadas como géneros en otros artículos de reflexión (Benítez, 2019, en edición) en tanto que funcionan como formas textuales de actuar sobre otros (sus países miembros) y de recontextualizar prácticas sociales como la redisciplinarización de temas específicos desde la recomendación sobre el diseño y la implementación de políticas. Los géneros como órdenes discursivos controlan la selección de ciertas modalidades de significación, que son incuestionables y excluyen otras (Fairclough, 2003), por lo que el autor los reconoce como géneros de gobernanza que incluyen varias acciones, en este caso la evaluación, la prospección y la medición, es decir, una cadena de géneros.

Determinada selección de significados incorporados en las cadenas de géneros, es decir, de prácticas sociales, implica el cambio social. Fairclough (1992) establece tres tendencias de cambio desde la dimensión discursiva que son siempre paradójicas: la democratización del discurso, por ejemplo, en la distinción explícita entre inglés estandarizado y dialectos, que pareciera dar un lugar de importancia a modalidades del lenguaje regional, pero sin modificar el hecho de que, en ciertos contextos sociales

como la escuela o los institutos de enseñanza de lenguas, prima la lengua estandarizada. La mercantilización de ciertos dominios sociales que antes no implicaban ganancias en el sentido económico; por ejemplo, la cultura o la educación superior; o la tecnologización o tecnificación del discurso, en la que se apropian prácticas sociales cotidianas como aconsejar o enseñar, en dominios sociales que antes no las incorporaban: es el caso de la publicidad y del discurso de los medios en general.

En la práctica discursiva propia de la sociedad contemporánea, de acuerdo con el autor, se puede encontrar un afán unilateral de colonizar el discurso desde un código modelo. Este es de tipo hegemónico y se utiliza como estrategia la desarticulación de discursos existentes para generar nuevas articulaciones discursivas; además, es de tipo negociado, es decir, un modo creativo de combinar elementos discursivos con propósitos monetarios (Fairclough, 1992).

En síntesis, este marco amplio de reflexión tanto teórico como metodológico, que incide por igual en reflexiones económicas o políticas, permite abordar el problema en mención, a saber, la discusión sobre la resignificación o recontextualización de la educación superior desde prácticas discursivas cuyo foco es el contexto de las apuestas económicas definidas globalmente, hipótesis central del trabajo de investigación.

METODOLOGÍA

Dada la hipótesis central que gira sobre idea de que la modelación de campos de acción política obedece a una agenda global y no nacional, que circula mundialmente de la mano con ciertos tipos de géneros que demarcan la relación entre países, esto es, la comprensión del lenguaje como hecho social; la investigación de tipo documental se aborda desde el análisis crítico del discurso como método de análisis interdisciplinario que concibe los productos textuales como hechos sociales.

Se seleccionaron los documentos o informes de indicadores de ciencia y tecnología e industria, publicados por la OCDE en la última década (2009, 2011, 2013, 2015, 2017) en su idioma de publicación original. Estos informes son uno de los productos textuales de la organización;

de manera periódica genera publicaciones de distinta naturaleza, siempre en función de plantear formas de abordar los temas álgidos de la agenda política internacional, la salud y la educación, con el hecho económico.

Esta modalidad textual, que es un tipo de género, es propia de las organizaciones internacionales, si bien se declara que las razones son distintas en cada caso. Así, los indicadores son expresiones de medición explícita para el Banco Mundial (que observa la pobreza), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (que observa la equidad y la justicia social), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y, por supuesto, la OCDE (que observa el desarrollo económico).

El análisis parte de la comprensión de los informes como géneros, esto es, de expresiones documental-discursivas de las prácticas sociales “monitorear”, “recomendar”, “evaluar” y “medir” que son propias de la relación establecida entre las organizaciones internacionales de orden supranacional y sus países miembros.

Una vez reconocidas dichas prácticas al interior de los documentos que, en este caso, priorizan siempre temas clave de la política para generar indicadores, esto es, para delimitar los significados de la ciencia, se describen las relaciones entre temas e indicadores como formas de recontextualizar la educación superior. Para ello, se identificó el rol que cumple la educación en cada uno de los “temas clave” a partir de la mención de esta en el documento. Lo anterior arrojó ajustes importantes en la vinculación ciencia-educación superior en los informes como conjunto documental o universo de significado.

Por último, por su naturaleza netamente cualitativa, el análisis documental arroja hallazgos en perspectiva de las implicaciones textuales de la educación superior en términos de desarrollo y en su posible asociación a categorías analizadas por otros autores como democratización, mercantilización y la tecnificación del discurso (Fairclough, 1992); así como la ratificación de paradigmas o *imaginarios económicos*, como la economía basada en el conocimiento analizada por Jessop (2012).

RESULTADOS

Una estructura textual estable es la característica principal de los indicadores de ciencia, tecnología e industria en los años seleccionados. Se trata de una organización por capítulos que da cuenta de los temas clave de política, un tema por capítulo, y de una parte inicial que aporta el contexto de la publicación: ¿qué es la OCDE? ¿Cuál es el propósito del documento y cómo se construyó? ¿Cómo está organizado? Además, hay un apartado de tipo explicativo sobre las metodologías y los temas clave de la versión, esto es, de los temas a abordar en la decisión política de, en un primer momento, sus países miembros. De manera argumentativa, se presenta la selección de los temas, que en el 2009 tiene como contexto la crisis económica.

En el 2011, 2013, 2015 y 2017 el título se complementa con un tema general: innovación y crecimiento en las economías del conocimiento, innovación para el crecimiento, innovación para el crecimiento y la sociedad, y la transformación digital, respectivamente. A partir del 2011 se incluye también una guía para el lector que aclara acrónimos y siglas utilizadas en el documento.

Si bien la estabilidad de las publicaciones de indicadores de ciencia y tecnología es de tipo organizativa, no ocurre lo mismo en la dimensión temática, dado que en diez años cambian temas e indicadores, lo que determina el nivel de interpretación y movilidad del marco de referencia de la medición o monitoreo. Esta es una tendencia en los documentos de evaluación y recomendación de las organizaciones internacionales, lo que parece ser una adaptación a las necesidades y desafíos económicos en el corto plazo.

En promedio, cada dos años se focalizan alrededor de cinco temas clave de política, en algunos años se identifican seis (2011 y 2013) y en otro solo cuatro (2015). Algunos indicadores se reagrupan en los temas o bien los temas cambian de nominación: es el caso de la relación entre educación superior e investigación básica o investigación, que en 2015 y 2017 está en el tema de conocimiento, talento y habilidades, y en 2011 y 2013 en construcción de conocimiento. La tendencia es hacia el concepto de capital humano, es decir, que el conocimiento transita hacia las empresas.

En el año 2009, la educación superior se vincula con cuatro temas clave de política científica, representados en indicadores por tema. Como respuesta a la crisis económica, emergen los indicadores que miden el financiamiento en investigación y el desarrollo en la educación superior (¿se financia la investigación?) y las tendencias en investigadores, es decir, en torno a qué temas de investigación se forman: ¿Sobre qué se investiga? En el tema sobre el enfoque en áreas de crecimiento (salud, nanotecnología, biotecnología, ciencias ambientales, entre otras), los indicadores propuestos miden la inversión público-privada en investigación y desarrollo (¿la inversión en investigación es pública o privada?) y si esa colaboración viene de empresas o compañías innovadoras, ¿quién financia la investigación?

En cuanto al tema de conexiones con la investigación global, los indicadores valoran altamente la participación de los estudiantes en investigaciones internacionales, lo cual se puede medir, de acuerdo con los indicadores, a partir de dos acciones: el número de estudiantes extranjeros en los Estados Unidos y la movilidad internacional de estudiantes de doctorado.

Por último, el tema clave de inversión en la sociedad del conocimiento se refiere al nivel de ingreso en la educación terciaria: ingresos por nivel educativo, nuevos doctores, nuevos graduados universitarios. La educación superior no se vincula con el tema de la competencia en la economía mundial, sino con cuatro de los cinco temas clave de política científica.

En el 2011, el conocimiento, como concepto, está expresado de manera explícita en dos temas clave: construcción de conocimiento y conexión con el conocimiento. Los números para la medición del primer tema se obtienen del conteo de nuevos doctores e investigadores, y de la relación entre educación superior e investigación básica; del segundo, de la movilidad internacional, los flujos de innovación y conocimiento, y la inversión internacional en investigación y desarrollo. En todos los casos, la movilidad, el flujo y la inversión se comprenden como modos de colaboración para la comunicación del conocimiento en función de la innovación. El tema del enfoque en nuevas áreas de crecimiento vincula la educación superior con la inversión gubernamental en investigación y desarrollo.

La serie de 2013 presenta sus indicadores en torno a seis temas clave de política científica, dos de los cuales se vinculan con la educación superior: construcción del conocimiento y conexión con el conocimiento. En el primero, los indicadores se expresan en la relación entre investigación y educación superior, la inversión en conocimiento, es decir, en educación e investigación, el aprendizaje para la innovación, nuevos doctorandos, investigadores, doctores graduados e inversión internacional en investigación y desarrollo. En el segundo tema clave, los indicadores muestran la movilidad de habilidades, la colaboración en innovación (universidad-empresa) y flujos en investigación, desarrollo y conocimiento.

En el 2015, la serie de indicadores focaliza cinco temas clave de política y la educación superior se vincula con tres de estos temas: inversión en conocimiento, talento y habilidades; conexión con el conocimiento, y apertura de la innovación en las empresas. En torno a la triada conocimiento, talento y habilidades, se vinculan como indicadores la relación educación superior-investigación, formación en ciencias e ingeniería, inversión en conocimiento e investigadores. Se explica el tema de conexión con el conocimiento desde la movilidad internacional de individuos altamente calificados y la colaboración en innovación. Sobre la apertura de la innovación en las empresas, se mide la investigación y desarrollo de negocios, y la ciencia e ingeniería como habilidades clave.

Sobre la serie de indicadores del año 2017, se presenta la triada conocimiento, talento y habilidades a partir de indicadores en inversión en el conocimiento (capital humano, inversión en educación terciaria y vocacional), la relación entre educación superior e investigación, investigadores y retorno (ingresos) por habilidades en ciencia, tecnología e innovación. Por otra parte, emergen dos nuevos temas clave de la política que se vinculan con la educación superior: excelencia en investigación y colaboración e innovación en las empresas. En el tema de excelencia en investigación, se mide la movilidad de individuos altamente calificados y la colaboración en investigación. La innovación en las empresas se representa en el indicador sobre la investigación y desarrollo de negocios.

Sobre los temas relacionados con el conocimiento en el 2011 y 2013 se mantienen dos: construcción y conexión del conocimiento, mientras que en el 2015 y 2017 el conocimiento hace parte de la tríada conocimiento, talento y habilidades, más conectado con los requerimientos del sector empresarial, por lo que la referencia al concepto de capital humano es directa.

En 2011, se hace referencia a la inversión en recursos humanos, a propósito de la inversión en la economía del conocimiento, mientras que en el 2013 y en el 2017 se hace la referencia a capital humano. La inversión es recurrente en los indicadores; desde el 2009 se indaga quién y cómo se invierte en la sociedad del conocimiento y en 2011 y 2013 hay un indicador de inversión internacional y uno de inversión gubernamental en investigación.

DISCUSIÓN

La generación y publicación de indicadores es el complemento técnico, es decir, la herramienta que permite a la OCDE comparar con base en un marco de referencia determinado el cumplimiento de los desafíos económicos globales. Implica que como herramienta es útil no solo a la organización misma, sus países miembros, sino a otras economías.

En los prólogos de los documentos se explica que más que hacer un tipo de *ranking* de países, se busca monitorear el progreso de las economías. De manera declarada, son dos prácticas sociales implícitas en la publicación de los indicadores: recomendar sobre las áreas clave de política (o sobre las que hay algo que hacer y que se expresan en temas clave) y sobre las acciones que se incluyen en dichos temas, que son los indicadores y que responden a qué se debe hacer: ¿en qué invertir en ciencia y tecnología?, ¿en qué áreas hacer investigación?, ¿cómo establecer nexos con otras economías?, ¿qué deben hacer las empresas con sus innovaciones?

Ahora bien, la conexión entre los temas clave de ciencia y tecnología, y la educación superior establece los alcances de la segunda en términos de su utilidad, con lo cual se configura una doble relación: el del enfoque

ciencia para el desarrollo económico y, a su vez, la educación superior al servicio de este tipo de ciencia, la requerida para el crecimiento empresarial, desde el enfoque ciencia-desarrollo.

Es así como la vinculación entre educación superior y desarrollo, enmarcada en la ciencia-desarrollo, tiene claras demarcaciones: educación en ciencias e ingeniería; investigación aplicada y para la industria y la innovación; la inversión en capital humano, que implica formación, investigación y movilidad de personal altamente calificado; la inversión mixta en investigación, y la movilización del conocimiento desde la universidad hacia la empresa.

Lo anterior puede verse en el ajuste en el uso de terminología en cada informe, como es el caso de *recurso y capital humano*, de la referencia a individuos altamente calificados o *colaboración y movilidad* en lo referente a la participación en investigación extranjera. En los informes de 2011 y 2013 se habla explícitamente de la universidad, pero en los siguientes se acuña y se hace énfasis en la educación terciaria.

Se encuentra, entonces, la tecnificación (Fairclough, 1992) del vocabulario de la educación por su vinculación con la ciencia a partir de palabras clave y reiterativas como *internacionalización, colaboración o movilidad de flujos de conocimiento* como sustantivo abstracto. A pesar de que la investigación o los investigadores son indicadores por sí mismos, las áreas de investigación están delimitadas desde lo estratégico y en función de lo técnico: biotecnología, nanotecnología, telecomunicaciones, innovación. Estas cualidades discursivas dejan clara la necesidad de que la educación superior se movilice hacia aquello que se reconoce como estratégico, la empresa y las alianzas público-privadas; de allí la importancia de medir el gasto que se asocia con la teoría del retorno en educación.

Por otra parte, la revisión de una década de publicación de la serie de indicadores de la OCDE deja ver la forma en la cual se estructura el monitoreo del progreso económico, esto es, los puntos de referencia sobre los cuales se generan los indicadores, cuya fuente es la experiencia de las economías líderes. Dado que los indicadores implican desafíos, se propone una lógica de reconocimiento de problemas comunes (Elzinga &

Jameson, 1995), lo cual es en definitiva una estrategia para la unificación sobre el abordaje de la política de ciencia y del rol de la educación superior en la sociedad.

La propuesta de un modelo o tipo de accionar frente a las recomendaciones de política es explícita y reiterativa, si bien, paradójicamente, la reagrupación y la incursión de nuevos temas clave y términos parecerían dar por sentado el carácter visionario o novedoso de la organización.

Uno de los aspectos más discutidos sobre la referenciación de todos los países con base en los indicadores de la OCDE, en cualquier área, tiene que ver con que este marco de referencia emerge de las prácticas significativas de las economías líderes. Estos son significativos en estos contextos o en contextos comparables, dadas las características propias de las economías de, por ejemplo, los países nórdicos y, en consecuencia, la naturaleza de sus sistemas educativos. Lo anterior profundiza el problema de establecer paralelos con economías más diversas, como es el caso de América Latina, como bien ha sido abordado como el problema del *acoplamiento impreciso* y la *glocalización*, que es la adaptación de modelos globales a contextos locales.

Otro aspecto esencial de la discusión es que en los prólogos se aclara que las posibles relaciones que pueden leerse entre indicadores no son causales; sin embargo, la relación entre el tema clave de política y sus indicadores necesariamente implican una forma de orientar la decisión, con base en la experiencia exitosa de otros países.

Es la promesa del éxito aquello que promueve la vinculación de la educación con la empresa o la investigación en ciertos temas y no en otros. Si bien puede parecer una relación causal es, desde esta perspectiva, una decisión estratégica. Una característica esencial de los documentos de indicadores es que no deberían estar profundamente sustentados por varias razones, como si ocurre con los informes, pero esencialmente por una: su característica prospectiva.

Se trata de una ruta hacia la excelencia, hacia un lugar no determinado en el futuro no tan lejano, pues hay ajustes bianuales que se nutren de estrategias argumentales de tipo causal: si se enfoca la investigación en

ciertos temas, se toma el camino de la innovación, o si la inversión es público-privada, la posibilidad de la vinculación laboral es más alta y generará mayores ingresos. De este modo, se constituyen en textos llenos de estrategias argumentales y descriptivas que explican la vinculación exitosa entre ciertas formas de entender y orientar la educación superior.

CONCLUSIONES

Los indicadores son el producto textual y técnico a partir del cual se emiten las recomendaciones sobre la decisión política de la educación superior en función del desarrollo. El análisis de su construcción discursiva está asociado a una práctica social determinada por el tipo de publicaciones resultado de una relación de base entre organizaciones y países.

Pueda ser que, en América Latina, por ejemplo, los países no tengan una vinculación directa con organizaciones como la OCDE, pero sí con otras de naturaleza económica como el Banco Mundial y, cada vez más, este tipo de publicaciones se alinean con una agenda política global.

A este respecto, cabe preguntar si la adopción de dichos indicadores (patentes, números de publicaciones o de licencias negociadas) en los sistemas de acreditación universitaria en América Latina ha representado el crecimiento económico que se declara en los informes y documentos de prospectiva de, en este caso, la OCDE; o si, en caso contrario, se trata entonces de un marco de referencia común para alinearse con una lógica actual de la educación superior.

El conjunto de indicadores que presenta la OCDE en la última década ratifica dos enfoques. El primero es el de ciencia-desarrollo, que focaliza la funcionalidad de la ciencia en los mercados y la inscribe en una agenda política global, no nacional. Esto tiene que ver con la gobernanza, capacidad de toma de decisiones a nivel local y de acuerdo con necesidades particulares de los países. El segundo es el de la primacía de la cultura empresarial en este enfoque que permea la educación superior y subordina su autonomía académica, lo que hace extensiva la *gobernanza sin gobierno* a las universidades. Lo anterior deja en claro que el riesgo en torno a la adopción de valores comerciales y empresariales en las universidades es ya una realidad discursiva, propia del *statu quo* global.

De manera implícita, la apuesta sobre la conjetura ciencia-desarrollo y, en consecuencia, educación-desarrollo, que es la misma sobre la que se desarrollan las perspectivas y enfoques económicos del Banco Mundial, es ratificada por la ocde. Esta apuesta se orienta mayoritariamente a la cualificación de perfiles técnicos y tecnológicos en la educación terciaria para favorecer el tránsito a la empresa y, por tanto, da un lugar relevante a la educación técnica más que a la universitaria. Sin embargo, otra vez en el caso de Colombia, la categoría o el nivel englobante es la educación superior. Esta interpretación ha sido permanente en la educación superior de varios países latinoamericanos, aun cuando el nivel de apropiación social de la ciencia que emerge en la universidad es incierto, dado que en la medición priman indicadores indirectos, como la formación doctoral o las publicaciones, o netamente comerciales, como son las patentes industriales.

La valoración social de la educación superior ocurre también en la lógica comercial e industrial, dada la supremacía de la formación para el trabajo, técnica y tecnológica, para la apropiación de nuevas tecnologías o para la transferencia de conocimiento. Estos puntos de referencia convertidos en retos transforman la cultura de la educación superior y, de manera particular, la de la universidad. En Colombia, cada vez más las universidades han incursionado en la formación laboral, técnica y tecnológica, en tanto que las dinámicas laborales requieren más de este tipo de perfiles que investigativos o doctorales.

Los indicadores que expresan la relación ciencia-educación se hacen explícitos en políticas de educación superior. Este hecho evidente expone el papel de los informes y documentos de prospectiva de las organizaciones internacionales en la definición de políticas locales. Lo anterior justifica la necesidad de rastrear la emisión, publicación y circulación de dichos informes en las lógicas de gobernanza y poder.

REFERENCIAS

- Del Campo Villares, O. & Salcines Cristal, J. (2008). El valor económico de la educación a través del pensamiento económico en el siglo XX. *Revista de la Educación Superior*, 37(147), 45-61. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602008000300004&script=sci_arttext
- Drori, G. S. (2006). *La ciencia en la política mundial moderna: institucionalización y globalización*. Barcelona, España: Pomares.
- Elzinga, A. & Jamison, A. (1995). Changing Policy Agendas in Science and Technology. En S. Jasanoff et al. (comps.), *Handbook of Science and Technology Studies* (pp. 572-597). Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. (10.^a ed.). Cambridge, Inglaterra: Polity.
- (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Londres, Inglaterra: Psychology Press.
- Jessop, B. (2012). A Cultural Political Economy of Competitiveness and its Implications for Higher Education. En N. Fairclough, R. Wodak & J. Bessop (Eds.), *The Knowledge Economy and Lifelong Learning* (pp. 57-83). Rotterdam, Países Bajos: Brill Sense.
- Moreno-Brid, J. & Ruiz-Nápoles, P. (2010). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 171-188. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722010000100013&script=sci_arttext

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- Benítez, S. (2020). La educación superior desde las políticas científicas: el alcance de los indicadores de ciencia y tecnología de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Punto Cunorte*, 6(10), 159-178.

PUNTO CUNORTE es la revista académica del Centro Universitario del Norte (CUNorte) de la Universidad de Guadalajara. Se trata de una publicación semestral cuyo objetivo principal es acercar tanto a especialistas como a estudiantes en una plataforma interdisciplinaria e intercultural que propicie el diálogo y promueva el pensamiento crítico con relación al tema tratado en cada edición.

Cada número está enfocado en un problema o debate específico de las áreas temáticas que atiende el CUNorte: administración de negocios, antropología, contaduría pública, derecho, enfermería, electrónica y computación, educación, mecánica eléctrica, salud pública, tecnologías para el aprendizaje, nutrición, psicología y turismo. Por lo tanto, la revista se dirige a investigadores, profesores, estudiantes y público general interesado en las disciplinas mencionadas. Se publican trabajos originales e inéditos. Los tipos de manuscritos aceptables se enlistan a continuación.

- Artículos científicos que reporten resultados de investigación inéditos.
- Ensayos científicos que aviven la discusión sobre los temas propuestos para su análisis. Se contemplan aquellos documentos inéditos que contribuyan al esclarecimiento de la realidad del fenómeno que se aborda.
- Estudios o diagnósticos acerca de un tema, programa o política gubernamental.
- Reseñas de libros clave o clásicos, baterías de pruebas o protocolos de medición, páginas web, aplicaciones (*apps*), entre otros. Se podrá consultar con el director la pertinencia de otro tipo de materiales sujetos a reseñar.

Todos los contenidos están disponibles de manera totalmente gratuita para todo el público en cualquier parte del mundo inmediatamente después de su publicación. PUNTO CUNORTE se une a la iniciativa del acceso abierto en tanto

que una gran parte de las investigaciones publicadas fueron financiadas con fondos públicos. Los usuarios pueden leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos de esta revista siempre y cuando sea para un propósito legítimo y se cite la fuente. Se permite compartir, copiar y redistribuir la obra en cualquier medio o formato, y adaptar, transformar y crear a partir la obra si y solo si se cita adecuadamente la autoría y la fuente —sin que ello sugiera que se tiene el apoyo del autor/coautor o de la universidad, o lo recibe por el uso que hace—; se utiliza el material de la obra para una finalidad no comercial, y la obra derivada se pone a la disposición de usuarios o lectores de la misma manera.

Esta revista se adhiere a las normas de la Universidad de Guadalajara y seguirá recomendaciones del Committee on Publication Ethics, especialmente de su *Código de conducta*.

Cualquier práctica deshonesta será rechazada y tendrá las consecuencias correspondientes a la gravedad de la situación, siguiendo a estos organismos. Todos los manuscritos recibidos serán sometidos a un análisis antiplagio usando como auxiliar el programa Turnitin.

La versión completa de estas políticas se encuentra disponible en el sitio web, al que se puede acceder a través del código QR.



INFORMACIÓN PARA AUTORES

La revista publica trabajos de autores de cualquier institución, con cualquier grado académico y de cualquier parte del mundo siempre que los textos cumplan las condiciones técnicas y estructurales, no incurran en prácticas que falten a la ética de publicaciones y sean considerados valiosos por los especialistas. Un manuscrito que no satisfaga lo descrito a continuación no continuará con el proceso editorial y no será sometido a la evaluación por pares a menos que los autores realicen las modificaciones necesarias.

Todas las colaboraciones deben pertenecer a las áreas curriculares del CUNorte y deben ser trabajos originales e inéditos que supongan un aporte al campo de conocimiento en el que se inscriben. Asimismo, no se aceptará que el trabajo se presente de manera simultánea en dos medios distintos para evaluar su publicación. En caso de que los autores incurran en estas prácticas, se considerará como una falta a la ética de publicaciones y se emprenderán las acciones correspondientes.

CONDICIONES TÉCNICAS

- Los archivos serán recibidos en un formato compatible con el procesador de textos Word y en formato PDF en el correo electrónico puntocunorte@cunorte.udg.mx
- Los textos usarán la fuente Times New Roman con un tamaño de 12 puntos y un interlineado de 1.5, y tendrán los párrafos justificados.
- Los textos podrán ser acompañados de gráficos, mapas, fotografías o imágenes. Toda imagen debe ir anclada en el texto con su numeración y título correspondiente, y anexarse de manera independiente (formato TIF, JPG o GIF con una resolución mayor a los 200 pixeles por pulgada). Los autores declararán que tienen autorización para utilizar los materiales y que resguardan los documentos que lo comprueban.

- Las tablas, gráficas o figuras deberán estar en un formato editable en Word.
- El título no deberá exceder los 140 caracteres (con espacios).
- Los subtítulos deberán estar alineados a la izquierda y ser escritos con mayúscula inicial (tipo oración).
- Los artículos, ensayos y diagnósticos no deberán exceder las 25 cuartillas o las 10 000 palabras —incluyendo el resumen, referencias bibliográficas, tablas y figuras—.
- Las reseñas no deberán exceder las 10 cuartillas o las 3 000 palabras.
- No se incluirán anexos o apéndices a menos que sea completamente indispensable a juicio del director o los evaluadores.
- Se evitarán las notas a pie de página a menos que sean completamente indispensables para la exposición del tema.
- Se seguirá el estilo de citación propuesto por la American Psychological Association (APA) en su manual de publicaciones (3.ª edición en español de la 6.ª edición en inglés).

CONDICIONES ESTRUCTURALES

- Título. Se deberá representar el trabajo clara y específicamente en 140 caracteres como máximo. Se presentará su traducción en inglés, y español si el idioma original es otro.
- Resumen. Se especificará, en máximo 120 palabras, el objetivo, la metodología, la aproximación, los resultados, las limitaciones o implicaciones, la originalidad o valor, y los hallazgos o conclusiones (en ese orden). No deben repetirse frases o párrafos integrados en el cuerpo del texto. Se presentará su traducción en inglés, y español si el idioma original es otro.
- Palabras clave. Los conceptos utilizados, máximo cinco, describirán el trabajo de la mejor manera, por lo que no se debe recurrir al uso de nombres propios o lugares. Se recomienda usar tesauros; por ejemplo, el de la APA o el de la

Unesco. Se presentará su traducción en inglés, y español si el idioma original es otro.

- Introducción. Este apartado presentará la información básica como una reseña reconstructiva.
- Metodología o aproximación. Se deberá distinguir cómo se realizó la investigación. Es necesario detallar cuál fue el método y el enfoque que dirigió el trabajo.
- Resultados. Este apartado expondrá exclusivamente los datos y aquello que se encontró con la metodología utilizada; por lo tanto, no debe incluirse ninguna cita.
- Discusión. Se contrastarán los resultados del trabajo con los hallazgos que otros autores hayan compartido en investigaciones relacionadas. En esta sección las citas son indispensables, ya que se trata de un diálogo.
- Conclusiones. La estructura del texto y la información que se va aportando habrá de llevar hacia el objetivo central planteado claramente desde la introducción. No deben incluirse citas en este apartado.
- Agradecimientos. Si corresponde, se mencionarán los organismos que financiaron o apoyaron de alguna manera la investigación.
- Referencias bibliográficas. Se anotarán solamente las referencias que hayan sido citadas en el texto, siguiendo el estilo APA.

La versión completa de estos lineamientos se encuentra disponible en el sitio web, al que se puede acceder a través del código QR.





UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE



EL CENTRO UNIVERSITARIO DEL NORTE OFERTA LAS MAESTRÍAS:

- TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE
- ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS
- DERECHO
- SALUD PÚBLICA

INFORMES

www.cunorte.udg.mx/posgrados

CORREOS

maestria.derecho@cunorte.udg.mx
maestria.administracion@cunorte.udg.mx
mta@cunorte.udg.mx
msp@cunorte.udg.mx

CARRETERA FEDERAL NO. 23, KM 191, C.P. 46200, COLOTLÁN, JALISCO, MÉXICO.

TELS: 01 800 5055 399, (499) 9921333, 0110, 2466, 2467 Y 1170

AIMSP011
EN 011

AIMSP011
EN 011

[Handwritten signature]
017



MADRID - BARAJAS
A 033

15.10.18 22



BO11

SA 011
AIMSP011 MIGRACIÓN
AIMSP011

[Handwritten signature]

REPÚBLICA DEL ECUADOR
SALIDA QUITO



MADRID - BARAJAS
A 091

31.04.16 87

CANADA



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria de Jalisco



Centro
Universitario
del Norte