

Edgar Serna M.
Alexei Serna A.



**LA INTERNACIONALIZACIÓN COMO VISIÓN
PROSPECTIVA DE FORMACIÓN**

Editorial



LA INTERNACIONALIZACIÓN COMO VISIÓN PROSPECTIVA DE FORMACIÓN

Edgar Serna M.

Alexei Serna A.

Es un producto de la ejecución del proyecto multinacional “Iniciativas de investigación y desarrollo para innovar los procesos formativos en el siglo XXI”, ejecutado conjuntamente por científicos e investigadores de Australia, Canadá, Colombia, Finlandia y Noruega.

Serna M., Edgar y Serna A., Alexei
La internacionalización como visión prospectiva de formación --1a ed.
Medellín, Antioquia: Editorial IAI, 2016.
90 p. Investigación Científica.

Incluye referencias bibliográficas
ISBN: 978-958-59127-2-4

La internacionalización como visión prospectiva de formación
© Edgar Serna M.
© Editorial IAI

Edición: marzo 2016
ISBN: 978-958-59127-2-4
Hechos todos los depósitos legales
Publicación electrónica gratuita

Copyright © 2016 Instituto Antioqueño de Investigación (IAI)TM
Except where otherwise noted, content in this publication is licensed under the
Creative Commons Attribution, NonCommercial, ShareAlike 3.0 Unported License.

Global Publisher: Instituto Antioqueño de Investigación (IAI)
Cover Designer: Instituto Antioqueño de Investigación (IAI), Medellín, Antioquia, Colombia.
IAI is trademarks of the *Instituto Antioqueño de Investigación*. All other trademarks are property of their
respective owners.

The information, findings, views, and opinions contained in this publication are responsibility of the author
and do not necessarily reflect the views of *Instituto Antioqueño de Investigación* (IAI), and does not guarantee
the accuracy of any information provided herein.

Diseño, edición y publicación: Instituto Antioqueño de Investigación (IAI)
Instituto Antioqueño de Investigación
<http://fundacioniai.org/index.html>
[contacto\(AT\)fundacioniai.org](mailto:contacto(AT)fundacioniai.org)

© 2016 Editorial IAI
Medellín, Antioquia, Colombia



ISBN: 978-958-59127-2-4

La internacionalización se ha convertido en un objetivo en la educación superior de este siglo. Además, se nos dice que la economía del conocimiento es una red global, lo que alienta a las universidades de todo el mundo a ingeniar diversas formas para aprovechar los beneficios de esta interconexión, así como para evitar los peligros de la estrechez mental. Las clasificaciones son la nueva cara de la moneda con mirada de calidad, el inglés se ha convertido en el idioma oficial de la ciencia y todo se ha resumido en un discurso de convergencias que promueve la inevitabilidad de una visión singular de la estructura universitaria, su función y sus objetivos. Al parecer, en la batalla de la educación superior mundial no se toman prisioneros y hay que adaptarse o morir, lo que se ha convertido en la narrativa dominante de la internacionalización.

Otros puntos de vista sostienen que la diferencia produce valor y lo que podría ser útil en un contexto, como en el de las métricas de las publicaciones científicas, puede no ser valioso o apropiado en otros. En este sentido, una medida unitaria de calidad sería tratar de imponer un contexto en el otro. La idea de una universidad de clase mundial es una forma en que los contextos de desarrollo se tienen en cuenta con el fin de exportar un modelo universitario particular de funcionamiento. Cuando hablamos de medir el valor de la internacionalización, la existencia de este tipo de tensiones en torno a la internacionalización abre el interrogante acerca de cuál de ellas estamos hablando.

Al pensar de manera más explícita acerca de dónde y cómo sucede la internacionalización en la práctica, tal vez la forma más apropiada sea la de promoverla a través de espacios como los que representa este libro, porque de esta forma se puede alcanzar una visión de base. En lugar de permitir que estos espacios se conviertan, como sucede con frecuencia, en plataformas que refuerzan la lógica y la hegemonía de cosas como las clasificaciones, los factores de impacto, las citas, las ventajas competitivas, la cuota de mercado, y así sucesivamente, hay que encontrar cómo estructurar un tipo diferente de internacionalización y desarrollarlo, y replantear el poder colectivo de la lógica en todo lo que las universidades pueden y deben ser y hacer.

En el contenido que aquí se presenta se dibuja una imagen crítica y constructiva del objetivo final de internacionalizar la educación y por ende del plan de estudios. La propuesta interroga sobre el papel que deben asumir las universidades y la sociedad para evaluar críticamente una ética de la ciudadanía global, y cómo articularlo y evidenciarlo en sus espacios. Tal vez puedan ser necesarios diferentes tipos de métricas, o tal vez una forma totalmente diferente de pensar, pero sean cual sean las posibilidades hay que explorarlas, porque en última instancia deben ser la base y estar embebidas en las narrativas de inversión, que fluyen a través de los espacios académicos constructivistas, como el que se presenta en este libro.

Para aquellos preocupados porque la internacionalización se está llevando a cabo a través de racionalidades competitivas explotadoras y estrechas, y que se preguntan cómo movilizar una visión ética fundamentada y pluralista para lograrla, se presenta este texto lleno de ideas y de descripciones prácticas y ajustadas a las realidades de las instituciones. Aquí se hacen muchas apuestas, pero la selección adecuada dependerá solamente de los verdaderamente interesados en internacionalizar la educación.

*Eric Pontiac G.
Investigador en educación
Universidad de Oxford*

PRÓLOGO	1
CONTENIDO	2
INTRODUCCIÓN	5
1. LA INTERNACIONALIZACIÓN	8
1.1 Tipos de internacionalización	8
1.2 Teorías para la internacionalización	9
1.3 Contexto histórico de la internacionalización	10
2. QUÉ SIGNIFICA INTERNACIONALIZAR LA EDUCACIÓN	12
2.1 La internacionalización como proceso contra-hegemónico	12
2.2 La internacionalización como proceso continuo	14
2.3 La internacionalización como proceso integral	15
2.4 La internacionalización como proceso multifacético	15
2.5 La internacionalización como proceso transversal	16
3. LA GLOBALIZACIÓN	18
3.1 Detrás de la cortina de la globalización	18
3.2 Impactos de la globalización	19
3.3 Implicaciones de la globalización	22
3.3.1 <i>Regionalización del trabajo</i>	22
3.3.2 <i>Impacto de las TIC</i>	23
3.3.3 <i>Erosión cultural</i>	23
4. EDUCACIÓN PARA CIUDADANOS GLOBALES	25
4.1 Plan de estudios global	25
5. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN	28
5.1 Importancia y significado de internacionalizar la educación	29
5.2 Posibilidades para internacionalizar la educación	32
5.3 Estrategias para internacionalizar la educación	34
5.4 Deberes y desafíos de las instituciones de educación	36
6. LA INTERNACIONALIZACIÓN INSTITUCIONAL	38
6.1 Internacionalidad e Internacionalización	38
7. EVALUAR LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN	40
7.1 Fase I. Planeación	40
7.1.1 <i>Confirmar los objetivos</i>	40
7.1.2 <i>Verificar los objetivos</i>	40
7.1.3 <i>Planear el mejoramiento</i>	41
7.2 Fase II. Planes de acción	41
7.2.1 <i>La aptitud para el uso</i>	41
7.2.2 <i>Dimensiones</i>	41
7.2.3 <i>Instrumentos y recursos</i>	42
7.3 Fase III. Implementación	42
7.3.1 <i>Sistema de gestión de la información</i>	42
7.3.2 <i>Gestión de la información generada</i>	43
7.3.3 <i>Demostración de realizaciones</i>	43

7.4	Fase IV. Mejoramiento	43
7.4.1	<i>Aseguramiento interno de la calidad</i>	43
7.4.2	<i>Enfoques para el mejoramiento</i>	44
7.4.3	<i>Participación de las partes interesadas</i>	44
7.5	Fase V. Gobernabilidad	45
7.5.1	<i>Responsabilidades</i>	45
7.5.2	<i>Eficacia</i>	45
7.5.3	<i>Capacidad de respuesta</i>	45
8	EVALUAR LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS	47
8.1	Fase I. Planeación	47
8.1.1	<i>Confirmar objetivos</i>	47
8.1.2	<i>Verificar objetivos</i>	48
8.1.3	<i>Planear el mejoramiento</i>	48
8.2	Fase II. Aprendizaje internacional e intercultural	49
8.2.1	<i>Resultados de aprendizaje previstos</i>	49
8.2.2	<i>La evaluación</i>	49
8.2.3	<i>La graduación</i>	49
8.3	Fase III. Enseñanza y aprendizaje	50
8.3.1	<i>Plan de estudios</i>	50
8.3.2	<i>Métodos y didácticas de enseñanza</i>	51
8.3.3	<i>Los ambientes de aprendizaje</i>	51
8.4	Fase IV. El personal	51
8.4.1	<i>Composición</i>	52
8.4.2	<i>Experiencias y capacidades</i>	52
8.4.3	<i>Apoyo</i>	52
8.5	Fase V. Los estudiantes	52
8.5.1	<i>Composición</i>	53
8.5.2	<i>Experiencias y capacidades</i>	53
8.5.3	<i>Apoyo</i>	53
9	LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS	54
9.1	Qué significa internacionalizar el plan de estudios	54
9.2	Por qué es importante internacionalizar el plan de estudios	55
9.3	Enfoques para internacionalizar el plan de estudios	55
9.3.1	<i>El enfoque complementario</i>	55
9.3.2	<i>El enfoque Ethos</i>	55
9.3.3	<i>El enfoque de movilidad</i>	56
9.3.4	<i>El enfoque de contenidos</i>	56
9.3.5	<i>El enfoque pragmático</i>	57
9.3.6	<i>El enfoque de infusión</i>	58
9.3.7	<i>El enfoque de transformación</i>	61
9.4	Prácticas para la internacionalización del plan de estudios	62
9.4.1	<i>Estrategias formativas centradas en el estudiante</i>	62
9.4.2	<i>Sugerencias para los profesores</i>	62
10	DESAFÍOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS	64
10.1	Para las instituciones	64
10.2	Para los estudiantes	65
10.2.1	<i>Desafíos lingüísticos</i>	66

10.2.2	<i>Desafíos académicos</i>	66
10.2.3	<i>Desafíos curriculares</i>	67
10.3	Para la academia	67
11	RECOMENDACIONES PARA UN AULA INTERNACIONAL	70
	CONCLUSIONES	73
	REFERENCIAS	75

La interdependencia del mundo en el siglo XXI es asombrosa. Vivimos en una sociedad global y casi por defecto somos ciudadanos del mundo. Por ejemplo, los bienes que compramos se originan en muchos países extranjeros; el vocabulario de esta sociedad ahora incluye palabras como *internacionalización*, *deslocalización*, *tercerización*, *glocalización*, y mundo *sourcing* (Carnoy y Rhoten, 2002; Cabrera, 2005; Friedman, 2005; Dellow y Romano, 2006; Milliron, 2007); y el trabajo ya no se realiza desde una oficina local, porque se ha pasado a lugares extranjeros. Según Friedman (2005) *el mundo es plano* como resultado de tres poderosas fuerzas que se unieron entre finales de 1980 e inicios del nuevo milenio: 1) la introducción de los computadores personales, que hizo posible que las personas trabajaran y crearan su propio contenido personal, 2) la aparición de la World Wide Web e Internet, y 3) los nuevos protocolos de transmisión, como el lenguaje HTML y el protocolo de transferencia HTTP para páginas web, junto con muchos otros programas de software y lenguajes (Friedman y Mandelbaum, 2011).

Estas fuerzas hacen parte de un concepto más grande llamado *globalización*. Aunque en la historia de la humanidad siempre ha existido algún tipo de intercambio global, la globalización es una palabra de moda en este siglo, que ha entrado en el léxico como producto de la última década. Aun así, sigue siendo un concepto difícil de definir porque se centra en todo: de la economía a la política, de la tecnología al medio ambiente, de los problemas sociales a los académicos, a los de seguridad, ... También se ocupa en gran medida de las actitudes, es decir, la forma, disposición, sentimiento, o posición que se tiene sobre una persona o cosa. Woodward, Skrbis y Bean (2008) sostienen que una de las consecuencias ampliamente aceptadas de la globalización es el desarrollo de actitudes, comportamientos y sentimientos individuales que trascienden las fronteras locales y nacionales. Esto ha generado una re-evaluación sin precedentes a los supuestos sobre la naturaleza de la comunidad, el apego personal y la pertenencia frente a oportunidades para la cultura, la identidad y la política que ofrecen los eventos y procesos globales.

Si bien puede ser difícil precisar una definición exacta para globalización, es imperativo comprenderla con algún grado de claridad debido a su alto impacto en el país y el resto del mundo. Entendiendo o no los matices de la globalización, la mayoría de personas estarían de acuerdo en que el mundo está cambiando como resultado de la misma. Dellow (2002) afirma que el planeta es consciente de que se ha mejorado la competitividad en la producción y venta de bienes y servicios; los intereses extranjeros son dueños de empresas en nuestras comunidades; un mayor número de profesionales nacionales tiene que viajar a otros países como parte de su trabajo; y los mercados de valores nacionales suben y bajan a medida que los exteriores se expanden o contraen. Pero la globalización no solamente se refiere a un proceso económico, sino también a un punto de vista en el que el mundo se vuelve más y más interconectado, es decir, un mundo en el que los valores están cada vez más orientados a un contexto global y en el que las instituciones internacionales juegan un papel central.

Friedman y Mandelbaum (2011) toman el concepto original de Friedman del *mundo plano*, y discuten cómo la fusión entre la globalización y la revolución de las Tecnologías de la Información (IT) ha afectado a los países al pasar del siglo XX al XXI. En el presente siglo, esta fusión está cambiando todo: cada trabajo, cada industria, cada servicio, cada institución jerárquica. Prácticamente a diario se crean nuevos mercados y nuevas realidades económicas y políticas; se ha elevado el nivel de habilidades y capacidades que las personas necesitan para obtener y retener sus trabajos, y al mismo tiempo se incrementa la competencia global para cada uno de esos puestos; y se ha originado la

necesidad de políticas más transparentes, de un mundo más conectado y que los individuos y los grupos pequeños adquieran más poder. Los defensores de la globalización dicen que promueve el libre comercio, hace que los bienes y servicios estén disponibles para un grupo mayor de personas a un menor costo, atrae a los inversionistas para fomentar el crecimiento económico y para crear puestos de trabajo en los lugares donde están dispuestos a abrir sus economías a la inversión extranjera.

Sin embargo, no todos están de acuerdo en que la globalización es positiva para cada país y para el mundo. Hay quienes sienten, por ejemplo, que está concentrando la riqueza en lugar de crear oportunidades. Según Fischer (2003), muchos de los que se oponen a la globalización resienten el dominio político y militar de algunos países y también la influencia de la cultura extranjera, a expensas de la nacional y la local. Otros apuntan a factores como el aumento de la pobreza mundial, las prácticas laborales injustas y los daños al medio ambiente. Cualquiera que sea el sentir, general o particular, la globalización es un hecho de la vida en el siglo XXI, por lo que independientemente de si estamos de acuerdo o no sobre sus verdaderos efectos, tenemos que aprender a batallar con los retos que presenta. Uno de esos desafíos es, sin duda alguna, el *sistema de educación*.

Debido a la fusión de la globalización y la revolución IT, incrementar los niveles de conocimiento en matemáticas, ciencias, lectura, escritura, creatividad y razonamiento lógico en la escuela es una clave determinante para el crecimiento económico, que a la vez es la clave del poder y la influencia a nivel nacional, así como del bienestar individual. El incremento de los niveles de logro educativo cosechará grandes recompensas para los países que lo hacen, mientras que los que no lo hagan se enfrentarán a situaciones difíciles (Friedman y Mandelbaum, 2011). Por ejemplo, China es uno de los países que está incrementando los niveles de logro educativo: en 2004 había alcanzado una tasa de participación de casi el 20% en la educación superior de adultos jóvenes. Algunas de las estrategias que emplea incluyen: enseñanza centrada en el estudiante en lugar del profesor; orientada a desarrollar el pensamiento creativo, las diferencias individuales, a resolver dificultades de aprendizaje, instrucción sobre el valor añadido, y que el desarrollo profesional de los profesores sea una prioridad (Lingenfelter, 2006). Aunque este tipo de iniciativas se han discutido en el sistema de educación superior de muchos países, en casi ninguno se ha hecho algo para llevarlos a buen término.

Sir Ken Robinson (2011) es otro proponente del desarrollo de la educación, específicamente de la creatividad. Él cree que debido a la velocidad del cambio los gobiernos y las empresas deben reconocer que la educación y la formación son las claves para nuestro mundo futuro. Además, considera que la educación que se imparte hoy está ahogando las mismas habilidades y cualidades que son esenciales para afrontar los retos de la sociedad: la creatividad, la comprensión cultural, la comunicación, la colaboración y la resolución de problemas. Las cuales describen solamente algunas de las destrezas necesarias para la economía global. Y si bien persiste el debate entre los eruditos en cuanto a qué es exactamente la globalización, hay muy poco desacuerdo en cuanto a qué características constituyen las habilidades y destrezas globales.

En la última década, se han realizado varios estudios que tienen que ver con la globalización dentro de los negocios y la industria. Las principales áreas que se destacan como necesidad empresarial es que los empleados tengan aprecio por las diferencias interculturales y que tengan perspectiva global y el manejo de lenguas extranjeras (Kedia y Daniel, 2003; Olney, 2008). En el estudio de RAND Corporation, realizado entre empresas e instituciones de educación superior en la década de 1990, los temas que

surgieron era que los empleados debían tener una comprensión de la actividad económica, y poseer la flexibilidad y la capacidad de adaptarse a una serie amplia y rápidamente cambiante de demandas de los lugares de trabajo (Bixson y Law, 1994).

Los conocimientos, destrezas y actitudes que más se discuten en la literatura pertenecen a habilidades mundiales, e incluyen una comprensión de las fuerzas históricas que han dado forma al mundo, de la interconexión de la sociedad, de la política y la economía, del medio ambiente y la ciencia, ser de mente abierta, empático, flexible, adaptable y resistente. Otras son la apertura, la curiosidad, el respeto, la conciencia cultural y de sí mismos, el pensamiento crítico y la creatividad, la capacidad de comunicarse de manera efectiva, y habilidades técnicas altamente desarrolladas (Deardorff y Hunter, 2006; Shams y George, 2006; Schejbal e Irvine, 2009).

La cuestión de cómo las personas obtienen estas habilidades, capacidades y destrezas globales cambia nuestra atención hacia la educación, y específicamente a la superior. Muchos estudios sostienen que se pueden y deben adquirir en la formación básica; sin embargo, su obtención no debe restringirse a un lapso de tiempo en el proceso de formación de los estudiantes, sino que se debe incorporar como una política en el sistema de educación. De tal manera que los estudiantes recorran este proceso enfrentados a las necesidades que las investigaciones describen.

La internacionalización de la educación en general es un medio adecuado para ampliar el conocimiento, las habilidades y las actitudes globales que deben poseer los estudiantes antes de ingresar al ambiente laboral, pero debe ser transversal a todo el proceso de formación asociado. Sin embargo, hacer cambios a un plan de estudios para incluir competencias globales puede crear algunos problemas específicos, debido a que no se cuenta con profesores realmente capacitados para lograrlo. El problema es que los administradores universitarios necesitan saber más acerca de cómo ellos dirigen sus cursos, y en qué medida están incorporando las habilidades globales. Porque la cuestión es que la llamada autonomía en el aula puede generar falta de compromiso, y algunos profesores optan por no *complicarse* y continúan trabajando como en la Era Industrial, con los mismos principios y modelos que todavía sobreviven en el llamado sistema de educación.

Entonces, hay que tomar la decisión de implementar un programa de internacionalización adecuadamente estructurado, que involucre cambios en la institución, las facultades, los programas y los planes de estudios. Además, que involucre las partes interesadas, desde estudiantes, profesores y administradores, de tal forma que todos estén trabajando por el logro de los objetivos del programa de internacionalización, al mismo tiempo que se capacitan para ejecutar sus roles de la mejor forma posible. Porque internacionalizar sólo para mostrar indicadores no es la solución, y a corto tiempo se convertirá en una debilidad más que en una fortaleza. Es necesario comprender que la internacionalización no es temáticamente individual, es decir, no se debe estructurar para un plan de estudios solamente, sino que debe ser primero institucional y luego de las facultades y los programas, para pensar posteriormente en el plan de estudios y en las métricas de medición y mantenimiento.

El objetivo de este libro es presentar una visión acerca de la internacionalización, desde una perspectiva general que les permita a las instituciones ser conscientes de la necesidad de su implementación. A la vez que se presentan conceptos teóricos y prácticos de cómo pensar, estructurar e impulsar un programa de internacionalización acorde con las metas y objetivos de cada institución, facultad y programa.

1. LA INTERNACIONALIZACIÓN

En la literatura se encuentra un amplio número de definiciones acerca de la internacionalización, pero casi todas están enmarcadas en el contexto empresarial (Johanson y Vahlne, 1990; Calof y Beamish, 1995). Por su parte, Welch y Luostarinen (1988) afirman que la internacionalización es el proceso de incrementar la participación en las operaciones o de adquirir conocimiento a través de las fronteras. Esta amplia definición comprende todas las actividades internacionales, tales como la exportación e importación de productos, la educación, la generación y apropiación de conocimiento y la investigación. Según la visión basada en recursos, la internacionalización es la transferencia de las tecnologías físicas y organizativas desde una empresa de un país a otra(s) en otro(s) (Tsang, 1999).

Johanson y Wiedersheim (1975) argumentan que es un proceso evolutivo, donde la experiencia internacional cambia la actitud de la organización hacia la internacionalización. Existe una estrecha relación entre esta actitud y el comportamiento real: la actitud sienta las bases de la participación internacional y la experiencia de la operación internacional influye en las actitudes (Johanson y Wiedersheim, 1975). Esta definición se resume diciendo que la internacionalización es un proceso en el que se aumenta la participación de las operaciones nacionales por fuera de las fronteras, que requiere el compromiso de recursos y la adaptación a los contextos internacionales, cambiando la actitud de la organización e influenciando las decisiones futuras. De acuerdo con la dirección del proceso, la internacionalización se puede clasificar: 1) hacia el exterior (exportación, producción, licencias y franquicias, educación) y 2) hacia el interior (compra, importación de conocimiento, intercambio). En este caso, por ejemplo, la investigación tiende a centrarse más en la primera, pero tiene el mismo significado en la segunda (Welch y Luostarinen, 1993). Las organizaciones que operan solamente en su mercado de origen, pero se dedican a la *compra* en el exterior, son internacionales, tanto como las que tiene sucursales en el extranjero. La importación de prácticas, conocimientos y tecnologías tiene un fuerte impacto en los mercados internos.

Con el fin de comprender el porqué de la internacionalización es necesario distinguir entre la búsqueda de mercados y la búsqueda de eficiencia (Dunning, 1993; Pearce, 2006). Una organización que impulsa la internacionalización a la búsqueda de mercados entra en un país con el fin de abastecerlo, mientras que las que lo hacen para buscar eficiencia operan con el fin de minimizar costos, mejorar procesos, o adquirir conocimiento para ser más competitivas. En el primer caso la motivación es el proteccionismo y las estrategias de desarrollo de mercados (Pearce, 2006); mientras que, en el segundo, operan en un país porque tiene costos de producción favorables, pueden adquirir productos más baratos y de mejor calidad, porque pueden mejorar sus procesos o adquirir el conocimiento para hacerlo.

1.1 Tipos de internacionalización

Se puede hablar de varios tipos de internacionalización: 1) *acelerada* (McDougall y Oviatt, 2000), un campo de investigación joven que tiene pocos antecedentes teóricos debido a su naturaleza fenomenológica; 2) *basada en el conocimiento* (Johanson y Vahlne, 1977), un modelo del proceso que se centra en el desarrollo individual, particularmente en la adquisición, integración y uso de los conocimientos y las operaciones relacionadas con el objeto de negocio; y 3) *incremental* (Bilkey y Tesar, 1977), que sugiere una

internacionalización paso a paso desde lo interno hasta lo más distante físicamente, luego que se han adquirido los conocimientos suficientes sobre el mercado exterior. Sin embargo, los investigadores han encontrado que las organizaciones comienzan a pensar en la internacionalización como empresas globales o utilizando simultáneamente una multitud de modos de acceso (Crick y Jones, 2000; McDougall y Oviatt, 2000; Andersson y Wictor, 2003).

1.2 Teorías para la internacionalización

Se han publicado varias teorías que explican diferentes aspectos de la internacionalización, tales como los facilitadores, los ejecutores, los procesos, las decisiones de localización y la gestión y el comportamiento de las organizaciones.

- *Teoría del mercado imperfecto* (Hymer, 1976), se refiere e investiga el hecho de que una organización que ha limitado el conocimiento a lo local, pero que tiene responsabilidades en el exterior, puede competir con éxito en los mercados internacionales. Hymer establece que debe poseer internamente ventajas específicas de propiedad transferibles, con el fin de compensar los costos de tramitación de las nuevas condiciones. De acuerdo con esta teoría las ventajas específicas de los mercados imperfectos estimulan la internacionalización.
- *Teoría de la ventaja de los recursos* (Hunt y Morgan, 1995, 1996; Hunt, 2002), que enfatiza en las ventajas específicas de la organización como facilitadoras de la internacionalización. Afirma que los recursos heterogéneos e imperfectamente móviles se traducen en ventajas comparativas, que a su vez crean la ventaja competitiva y el éxito superior. Una organización entra en nuevos mercados cuando puede explotar y desarrollar sus ventajas comparativas para lograr ventajas competitivas sostenibles (Andersen, 1997).
- *El paradigma ecléctico* (Dunning, 1980, 1981, 1988), una visión más compleja que establece que la internacionalización es motivada por tres tipos de ventajas: 1) de propiedad (específico de la organización), 2) de ubicación (país) y 3) de internacionalizar. Las primeras son activos específicos (capital financiero, marca, posicionamiento), y transacciones específicas resultado de la multi-nacionalidad: capacidad para disminuir los costos de transacción en comparación con los competidores y el mercado externo (Dunning, 1981, 1988). Estas ventajas pueden ser un punto de partida para responder la pregunta ¿qué hace exitosa a una organización? (Buckley, Pass y Prescott, 1992). Las ventajas de ubicación son los beneficios que se originan a partir de la localización de las actividades en determinados países. Estos beneficios pueden surgir de las imperfecciones estructurales del mercado, tales como la regulación gubernamental (Rugman et al., 1985) y la posibilidad de economizar en los costos de transacción por la reducción de riesgos y de aprovechar las oportunidades locales (Rugman, 1990). Las ventajas de internacionalizar se refieren a los beneficios relativos asociados a los diferentes modos de ingreso. Se basa en la teoría de los costos de transacción, y afirma que las empresas pueden internacionalizar en mercados imperfectos hasta el punto en que los costos excedan los beneficios. Aunque este paradigma está orientado a la producción también se aplica a las industrias de servicios y a la educación (Dunning, 1989; Buckley, Pass y Prescott, 1992). Por su parte, Buckley, Pass y Prescott (1992) concluyeron que esta teoría puede ayudar a entender el comportamiento internacional de estas organizaciones, a la vez que las dirigidas a internacionalizar procesos y conocimiento, como las universidades.

- *La teoría de la conducta estratégica* (Knickerbocker, 1973), explica la dirección de la expansión y afirma que a menudo y con el fin de disminuir el riesgo y mantener la competitividad, las organizaciones oligopólicas imitan el comportamiento estratégico de los competidores (Malhotra et al., 2003). Los críticos argumentan que esta teoría no explica la motivación del primer movimiento, es decir, la expansión de la organización líder. Por ejemplo, cuando las empresas estadounidenses invirtieron en Europa, las europeas se movieron a los Estados Unidos (Malhotra et al., 2003).
- El *modelo de internacionalización de procesos* (Johanson y Wiedersheim, 1975; Johanson y Vahlne, 1977) y el de *internacionalización de la innovación* (Andersen, 1993). El primero describe la expansión internacional a través de una secuencia de etapas, comenzando con la exportación representada en agentes, seguida por la filial de ventas y la producción en el extranjero. Lo principal es desarrollar el conocimiento, y como resultado conocer y comprometer el mercado exterior, porque la internacionalización requiere tanto conocimientos generales como específicos de ese mercado. Por su parte, los generales facilitan la internacionalización y el desarrollo de conocimientos y estimula el compromiso con el mercado, lo cual es esencial para superar la distancia psíquica (cultura, idioma, prácticas, diferencias). Por lo tanto, las organizaciones prefieren empezar la internacionalización en países fronterizos, y por eso la incertidumbre que se percibe es menor. Este modelo considera a la internacionalización como un proceso evolutivo impulsado por la experiencia y el conocimiento de mercado. El principal defecto es su característica determinista, que excluye las decisiones estratégicas y las diferencias individuales. A menudo, las empresas siguen un camino diferente de crecimiento, y comienzan su operación internacional con la producción en el exterior y sin ninguna actividad de exportación. Por su parte, el modelo de internacionalización de la innovación también está orientado conductualmente a etapas y confirma la declaración del primer modelo acerca de la importancia del conocimiento y la experiencia, como determinantes de la internacionalización gradual. Estos modelos afirman que el proceso de internacionalización constituye una innovación y un aprendizaje para cada organización (Andersen, 1993).

1.3 Contexto histórico de la internacionalización

Como se mencionó antes, los conceptos modernos de internacionalización y globalización no son de hecho un producto del siglo XX. El comercio es internacional desde que se intercambiaba la piedra de pedernal de Neanderthal y la globalización es un tema histórico desde las primeras edades. Ya existía cuando la Ruta de la Seda comenzó en China, llegó a la frontera del Imperio Persa y se amplió hacia el Imperio Romano; o en la Edad de Oro del islam, cuando los comerciantes y exploradores musulmanes crearon en la economía mundial temprana lo que se denominó la globalización de los cultivos, el comercio, el conocimiento y la tecnología en el Viejo Mundo, que posteriormente logró una mayor integración a lo largo de la Ruta de la Seda durante el Imperio Mongol.

Con el arribo en los siglos XVI y XVII de los imperios dominantes a todos los rincones del mundo y su posterior llegada a la India, la integración mundial continuó a través de la ampliación del comercio europeo. Las dinastías romana y otomana desarrollaron *sistemas del mundo* de acuerdo con su hegemonía en lo descubierto; la Pax Romana y la Pax Otomana constituyen ejemplos de globalización, que tuvieron mayor repercusión mundial en el siglo XIX con la Pax Britannica, conocida como el *orden mundial* desarrollado por Gran Bretaña. El desarrollo de la automatización en la Revolución Industrial aceleró este

proceso. Las dos guerras mundiales y la competencia entre los Estados Unidos y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) llevaron a la humanidad a un punto muy peligroso. Pero consecuentemente, la realidad de que en lugar del *poder* debería operar la *norma* tuvo gran influencia para aliviar la tensión entre estos bloques.

El proceso de la Internacionalización/Globalización se puede dividir en varias etapas, que abarcan desde la colonización, la trata de esclavos, la construcción de iglesias en el extranjero, las invenciones en el transporte de alta capacidad, la industrialización, la construcción de carreteras entre provincias y países, y la infraestructura eléctrica y electrónica. Por otra parte, Robertson (1992) afirma que la globalización, que se cree que es peculiar a la actualidad, es de hecho un proceso que comenzó antes de la modernidad y el capitalismo, y lo divide en cinco etapas sugiriendo que la última comenzó en 1960. Aunque presenta un amplio y detallado aporte, su descripción está llena de ambigüedades. Una partición comúnmente aceptada divide el proceso de la globalización en tres etapas, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Etapas de la globalización

Etapas	1490	1890	1990
Impulso	Desarrollos náuticos	La industrialización y sus requisitos	Empresas Multinacionales en 1970 Reforma de la Comunicación en 1980 Desaparición de competidores de Occidente en 1990
Proceso	Primero la explotación y luego la ocupación militar	Primero evangelistas, luego exploradores, posteriormente empresas, y finalmente ocupación	Efectos de la cultural ideológica, por lo tanto, efecto espontáneo en todo el mundo
Medio	Llevar la religión de dios a los paganos	El agobio del hombre blanco, la misión humanitaria, las teorías racistas	El nivel más alto de la civilización, la gobernanza de la comunidad internacional, la mano invisible del mercado, globalización por el interés de todos
Estructura política	Imperios y Colonización	Los Estados nacionales	Integración económica y regional
Resultado	Colonialismo	Imperialismo	Globalización

2. QUÉ SIGNIFICA INTERNACIONALIZAR LA EDUCACIÓN

La mayoría de personas estarán de acuerdo en que la internacionalización se ha convertido en una faceta importante de la educación superior en el siglo XXI. En la última década, el término se ha convertido en una palabra de moda y ha llegado a ser parte integral de las declaraciones de la misión y la visión de las instituciones de educación. Pero, mientras la retórica de los profesores ha sido dominada por la necesidad profesa para la internacionalización, es menos evidente la conceptualización clara de la naturaleza deseada, el propósito y el alcance del proceso mismo. Smith (1994) señala que, si bien generalmente se acepta la necesidad de estudios globales e internacionales, todavía no hay acuerdo en cuanto a lo que significa o cómo se pueden implementar. Si se quiere mantener los esfuerzos de internacionalización como una parte integral del proceso formativo, es crucial que los profesores, especialmente aquellos comprometidos con un proceso de este tipo, tengan una visión clara de la justificación, los objetivos y las estrategias de su aplicación. Esta visión debe ser dogmática y con fundamentos teóricos.

De cualquier manera, la conceptualización se debería derivar de las perspectivas combinadas de la Teoría General de Sistemas (Katz y Kahn, 1978) y de la Pedagogía Crítica (Aronowitz y Giroux, 1991; Giroux, 1989; McLaren, 1998). Aunque los conceptos de la primera han sido fundamentales, no reconocido explícitamente, para las discusiones de la internacionalización, los de la segunda sí han sido representados. Una conceptualización de internacionalización derivada merece consideración especial por varias razones:

1. Se basa en una perspectiva teórica que enfatiza en preocupaciones pedagógicas, en lugar de administrativas.
2. Comparte la preocupación común por la comprensión y la representación de múltiples culturas como un componente importante del proceso formativo.
3. Su enfoque crítico facilita discusiones de lo que debe ser la internacionalización.
4. Proporciona una base para la comprensión y la crítica de las múltiples y a menudo pocas respuestas sistemáticas a la internacionalización.

De esta manera, la definición conceptual derivada es que la internacionalización, como proceso educativo, es un proceso *continuo* y *contra-hegemónico* que se produce en un contexto internacional de conocimiento y práctica, donde las sociedades son vistas como subsistemas de un mundo más grande. El proceso de internacionalización de una institución educativa conlleva un programa integral y multifacético de acción, que se integra en todos los aspectos del proceso formativo.

2.1 La internacionalización como proceso contra-hegemónico

La opinión central de la pedagogía crítica es que la educación debe ser contra-hegemónica. La hegemonía en el actual sistema de educación se ha ejemplificado en un rango limitado de perspectivas culturales representadas en los planes de estudios, la pedagogía dominada por el profesor, la evaluación pasiva, el comportamiento incuestionable del aprendizaje y la subordinación de los fines de la educación a condiciones económicas e instrumentales estrechamente definidas (Aronowitz y Giroux, 1991). Aplicado a la internacionalización, un enfoque contra-hegemónico va más allá de estas condiciones, para facilitar el conocimiento de base y el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes en los estudiantes, que los preparen para el trabajo y el liderazgo en el contexto de la interdependencia global. Con este fin, un enfoque de este tipo hace explícito el contenido, la instrucción y la razón deseados en el proceso.

Aunque la internacionalización de los planes de estudios implica que los contenidos deben representar las perspectivas globales, a menudo este no es el caso. Incluso, aunque se busque integrarlos de forma equitativa, algunos profesores e instituciones siempre tendrán prevalencia por temas específicos en los programas de los cursos. La perspectiva contra-hegemónica critica este privilegio de una base cultural limitada. Como señala Hayward (1995), parte de la tarea de la educación es ir más allá de una visión, eurocéntrica o americanizada de la educación internacional, y reconocer la variedad de formas en que, por ejemplo, los temas de África, Asia, América Latina y Oriente Medio son importantes para el éxito de las futuras historias, desafíos y oportunidades de formación.

Con el fin de implementar la internacionalización como contra-hegemónica es importante asegurarse de que los contenidos curriculares representen verdaderamente perspectivas globales. Para ello es necesario que los profesores demuestren que sus planes de estudios hacen una representación equilibrada del mundo, en lugar de limitar su enfoque internacional a una región en particular; a menos que se participe específicamente en estudios de área, o peor aún, ignorar totalmente ciertas regiones. Las perspectivas internacionales deben estar representadas a lo largo del plan de estudios, en lugar de en los esfuerzos meramente simbólicos o aditivos ejemplificados por unidades aisladas de asuntos globales. Los contenidos en diversas regiones deben ser elegidos para representar en el enfoque perspectivas auténticas de diversas naciones, en lugar de una dependencia de textos que ofrezcan solamente una visión nacionalizada o regionalizada de las cuestiones.

Por otro lado, la mayoría de los esfuerzos curriculares en internacionalización se han centrado en cuestiones de contenido. Sin embargo, hay que señalar que la presencia de temas internacionales en un plan de estudios no garantiza la generación de conciencia o sensibilidad internacional entre los estudiantes. El tiempo dedicado a este tipo de unidades, la calidad de la formación, o la profundidad crítica con la que se exploran estos temas es crucial para la eficacia del plan de estudios. Por esta razón es importante que la conceptualización de internacionalización abarque no sólo los contenidos curriculares sino también el proceso académico. La pedagogía crítica propone un enfoque centrado en un estudiante que participa activamente en la construcción del conocimiento, donde se le valora como pensador y tomador de decisiones independiente, y en profesores como facilitadores-asesores del diálogo crítico y la auto-reflexión (Mestenhauser, 1998). Este método les proporciona la base de conocimientos sobre las diversas culturas y también les ayuda a desarrollar habilidades y actitudes interpersonales adecuadas, cuando trabajan con personas que tienen diferentes visiones y perspectivas del mundo.

Un enfoque contra-hegemónico para la formación va más allá de las formas tradicionales de enseñanza centradas en el profesor, en las que los estudiantes son vistos como receptores pasivos e incondicionales del conocimiento fijo de aquellos que se consideran *expertos*. La formación debe apoyar la intención del programa haciendo uso de la base de conocimientos de los estudiantes. Esto es particularmente importante cuando están presentes estudiantes internacionales, porque frecuentemente son ignorados como un valioso recurso educativo en el contexto de la internacionalización del plan de estudios. La inclusión de múltiples perspectivas internacionales no debe estar limitado a una aceptación romántica de puntos de vista alternativos, sino que debe implicar un examen crítico de las múltiples perspectivas a través de un diálogo más profundo dentro del grupo.

Lo más importante para una perspectiva contra-hegemónica de internacionalización es la razón por la cual se consideran necesarios tales esfuerzos. En los últimos 50 años han

surgido varias razones para la internacionalización, que incluyen la paz mundial, la seguridad nacional, la competencia política y económica, y la cooperación internacional. Por lo tanto, es posible concluir que se han llevado a cabo esfuerzos de internacionalización por razones tan divergentes como la competitividad de la guerra fría, la estrategia *star wars* o bajo las banderas de la cooperación y la interdependencia de una aldea global. Pero irónicamente, algunos profesores han puesto de relieve la razón pedagógica para la internacionalización en el rigor intelectual de los conocimientos globales, en vez de en la validez meramente local.

Al examinar los esfuerzos más contemporáneos, Warner (1992) identificó en algunas universidades tres modelos de internacionalización frecuente: 1) un mercado o modelo competitivo, 2) un modelo liberal, y 3) un modelo de transformación social. Haciendo eco de esta clasificación, Schechter (1993) identifica tres niveles incrementales de las actividades de internacionalización, que también se basan en razones divergentes: 1) el pragmático, 2) el liberal y 3) el cívico. Para este autor, los esfuerzos basados en fundamentos cívicos subsumen a los objetivos de los otros niveles. Debido a que la formación contra-hegemónica tiene sus raíces en la necesidad de que la democracia y la justicia social ejemplifiquen el modelo de transformación social o razón cívica, una perspectiva de internacionalización de este tipo requiere esfuerzos que trabajen por el establecimiento de una democracia global y una justicia social internacional. Con este fin, los procesos de internacionalización se ven como un medio para facilitarles a los estudiantes un sentido de cuidado, como ciudadanos de una sociedad global interdependiente, cuyos objetivos se orientarán a hacer del mundo un lugar mejor para todos.

En este sentido, es importante que los profesores aclaren sus razones para la internacionalización, porque frecuentemente pasan por alto la razón lógica a pesar de que apuntala todos los otros aspectos del plan de estudios. Una vez identificados estos fundamentos, los profesores deben examinar sus sesgos hegemónicos/contra-hegemónicos, aunque muchos esfuerzos en pro de la globalización son vistos como inherentemente hegemónicos. Por lo tanto, deben ser capaces de articular cómo se esfuerza su plan de estudios para ejemplificar las metas cívicas de internacionalización identificadas, por ejemplo, por Warner (1992) y Schechter (1993).

2.2 La internacionalización como proceso continuo

Visto desde la perspectiva de la Teoría General de Sistemas, el proceso de organización en el contexto de lo formativo es una constante adaptación al medio ambiente. La internacionalización de la educación es una respuesta institucional a un ambiente en el que el conocimiento de las cuestiones internacionales de los futuros estudiantes, se ha convertido en imprescindible para las carreras y roles dentro de la sociedad. De ahí que, como una faceta formativa, necesariamente sea un proceso continuo. En dos facetas organizacionales se hace énfasis en este concepto: 1) que la internacionalización es continua y 2) que los resultados de cada una de sus fases deben servir para generar nuevos ciclos de esfuerzos de internacionalización.

Este punto de vista pone en duda la perspectiva sostenida por muchos profesores y administrativos de que en un punto dado del tiempo una institución, una facultad o un programa ya están internacionalizados, y por lo tanto no se requieren más esfuerzos para alcanzarla o mantenerla. También es necesario destacar las limitaciones de los esfuerzos emprendidos y ejecutados individual o aisladamente, tales como la creación de un curso internacional que se añade a un programa o la realización de un evento como una semana

de internacionalización, porque esto no se puede considerar internacionalización por sí mismo. Únicamente son esfuerzos aditivos que a menudo representan gestos simbólicos hacia la internacionalización y que no tienen impactos significativos en un plan de estudios.

Una visión de la internacionalización como proceso continuo hace hincapié en la necesidad de aprovechar los esfuerzos actuales para crear nuevas oportunidades para la conciencia global. Esto podría ser facilitado por administradores que identifiquen metas a corto y largo plazo para la internacionalización, siendo la primera la construcción de la planificación estratégica a largo plazo. Además, deben llevar a cabo una evaluación exhaustiva de los esfuerzos en curso y utilizar los resultados para fortalecer éstos y los nuevos. Las facultades y departamentos están cotidianamente bajo presión para demostrar resultados positivos en los esfuerzos de internacionalización, por lo que la información suministrada distorsiona o excluye los errores cometidos. La perspectiva de internacionalización como proceso continuo enfatiza en que es gradual y no instantáneo. Aunque se recomienda como un proceso contra-hegemónico, comprensivo, multifacético e integral, la conceptualización como proceso continuo también recuerda que la aplicación correspondiente a sus otras facetas será necesariamente a largo plazo, pero siempre con un compromiso continuo.

2.3 La internacionalización como proceso integral

Aunque la internacionalización se discute en el contexto universitario como un conjunto, a menudo su aplicación se concentra en ciertas facultades y para grupos particulares de personas. Por ejemplo, las facultades de negocios internacionales se han visto como áreas en las que es relevante, y los esfuerzos curriculares son comunes en estos campos; mientras que las facultades de ciencias e ingeniería no se ven como áreas en las que sea relevante, por lo que sus esfuerzos de internacionalización son limitados (Lambert, 1989; Schoorman, 1997; Wende, 1997). La internacionalización no se convertirá en una empresa integral hasta que todos los actores involucrados reconozcan y avalen la importancia de una conciencia global en todas las disciplinas.

Si la internacionalización se implementa como un proceso integral, es importante que los profesores reconozcan su importancia para todas las áreas académicas. Una internacionalización que cubra todo el campus les facilita a los líderes respectivos la gestión, como a decanos y jefes de departamentos, quienes deben estar en condiciones de establecer su relevancia e identificar cómo implementarla en cada disciplina específica. En los planes formales de internacionalización también es importante reconocer el papel de todos los miembros del sistema de educación institucional, del personal y de los estudiantes.

2.4 La internacionalización como proceso multifacético

Acerca de la evaluación a los diversos esfuerzos de internacionalización, Harari y Reiff (1993) opinan que este concepto debe concebirse y aceptarse como un paquete integral y multifacético, y no como una serie de capítulos inconexos. Lo multifacético hace hincapié en la necesidad de hilar múltiples actividades en el esfuerzo por internacionalizar una institución. Esto ejemplifica el concepto de equifinalidad derivado de la Teoría General de Sistemas, es decir, que existen varias maneras de alcanzar un objetivo propuesto.

Para lograrlo, algunos investigadores han identificado una serie de actividades que se deben llevar a cabo (Arum y Van de Water, 1992; Harari, 1992; Harari y Reiff, 1993;

Knight y De Wit, 1995). Estas incluyen esfuerzos intra-campus, como el desarrollo curricular y el mejoramiento de los servicios académicos; realizar eventos sociales informales, como cenas internacionales, festivales de cine o grupos de discusión; y llevar a cabo esfuerzos externos, como estudios en el extranjero, reclutamiento de estudiantes internacionales, intercambio de estudiantes y académicos internacionales, y múltiples formas de creación de redes mundiales. Otros han identificado condiciones o dimensiones esenciales para la internacionalización, tales como el compromiso con la organización, la asignación adecuada de recursos, el liderazgo, la centralización y la evaluación (Aigner, Nelson y Stimpfl, 1992; Rahman y Kopp, 1992; Rudzki, 1994; Van Dijk y Meijer, 1994; Ellingboe, 1998).

El amplio volumen de estudios sobre estrategias para, o dimensiones de, la internacionalización subraya el hecho de que podría y debería ser implementada en una amplia variedad de formas, y así abarcar la mayor cantidad de aspectos posibles del proceso formativo. Por lo tanto, es importante para la institución, la facultad y el personal identificar: 1) las diversas facetas del proceso formativo que se podrían incluir en la internacionalización y 2) las numerosas formas en que un aspecto particular del proceso formativo, como el plan de estudios, podría ser internacionalizado. Por ejemplo, la internacionalización del plan de estudios podría incluir el uso de estudios de caso de varios países, un examen a las implicaciones o la aplicabilidad de diversas teorías, prácticas o cuestiones entre las diversas naciones, las oportunidades de estudio o pasantías en el extranjero o los intercambios educativos. En cualquier caso, los administradores deben asegurarse de que los recursos estén disponibles, lo mismo que el compromiso institucional, el liderazgo, la planificación estratégica y la evaluación como pre-requisitos para el éxito de cualquier aplicación.

2.5 La internacionalización como proceso transversal

Aunque durante décadas diversas universidades en diferentes países han participado en actividades internacionales, solamente se han producido como esfuerzos fragmentados y aislados que tienen lugar en la periferia de la actividad institucional (Van de Water, 1991; Davies, 1992). Pero recientemente se han empezado a hacer esfuerzos para integrar transversalmente la internacionalización en el sistema de educación en general. Estos esfuerzos se pueden observar en el reconocimiento de la importancia del proceso en las misiones institucionales y en los esfuerzos administrativos para participar en la planificación estratégica de la misma. Cuando se integra completamente, la internacionalización no se ve como una hebra separada de las otras actividades, sino como una faceta normal del dinamismo académico diario que se manifiesta de diversas formas en el campus. La internacionalización ya no tiene por qué ser una faceta de imperativos administrativos que necesita justificación, y a los profesores no se les tendrá que recordar el marco global en el que debe estar contextualizada la educación.

Pero, ¿cómo podría la internacionalización ser un proceso transversal en una institución de educación? Esto significa que todos los estudiantes adquieren un nivel de conciencia global que los prepara para el trabajo y la ciudadanía en un mundo globalmente interdependiente. Significa que la internacionalización hace parte integral del sistema de reconocimiento docente, en lugar de un medio para perjudicar el progreso académico (Goodwin y Nacht, 1991). Todo esto requiere esfuerzos, tales como el desarrollo de más cursos con un enfoque internacional; mayores oportunidades para el desarrollo de los profesores en el sentido de mejorar su experiencia internacional; proporcionar incentivos para gratificar en lugar de castigar la enseñanza, la investigación y los servicios que

incluyan experiencias internacionales; y la inclusión de contenidos en los cursos con un enfoque global, garantizando que la conciencia internacional sea una faceta natural de las experiencias educativas.

La mayoría, si no todas estas facetas de la internacionalización, han sido abordadas por muchos investigadores en los últimos 50 años. Sin embargo, cuando se enmarcan juntas en una conceptualización como esta, a menudo parecen utópicas, idealistas y esencialmente inalcanzables. A pesar de que esta forma de pensar hace parte del debate, es importante considerar si causa más daño que beneficio a la causa de la internacionalización, porque típicamente ha sido sostenida por sus valores pragmáticos en una arena global competitiva. Pero en este ambiente hay que volver a pensar en el paradigma idealista y, especialmente, en identificar y explicar cuál es la verdadera recompensa para la institución en términos de educación internacional. Porque hoy la recompensa es económica y social, pero no idealista (Desruisseaux, 1996). En un contexto en el que la competitividad ha proporcionado una base más de éxito para la internacionalización, debemos preguntarnos si el tenor idealista de esta conceptualización únicamente sirve para debilitar el apoyo a la misma; a la vez que también vale la pena examinar el impacto del privilegio de razones y elementos particulares de la internacionalización. Dado el hecho de que todavía es marginal, es importante ver a todos los participantes en las actividades internacionales como socios y no como antagonistas en los esfuerzos para lograrla.

No obstante, estos ideales también tienen valor en la estructuración de la internacionalización como proceso que sienta las bases para la inclusión de todas las actividades necesarias, independientemente de sus tendencias políticas, como pasos iniciales necesarios en una empresa educativa a largo plazo. Más significativamente, esta conceptualización se ofrece en un contexto de educación internacional que ha operado, en términos generales, sin una definición explícita de lo que realmente significa el concepto. Por otra parte, en un sistema que se ha preocupado más por cuestiones sobre *cómo aplicar la internacionalización*, ha habido relativamente poco discurso académico de lo que *debería ser o significar*. Lo que se pretende aquí es que la conceptualización presentada proporcione el impulso necesario para un mayor diálogo acerca de esta cuestión.

El término globalización se utiliza por todo el mundo en los ámbitos empresariales, políticos y académicos, pero su significado y naturaleza todavía no se resuelven completamente. El origen de la palabra es *global*, que tiene diferentes significados en diferentes idiomas. Según Meydan Larousse significa *acometer completamente*, que también es el significado atribuido en las lenguas occidentales; en francés significa *homogeneidad*. Por lo tanto, globalización significa totalidad y homogeneidad. Se han presentado diferentes versiones acerca del primer uso del término con su significado contemporáneo. Aunque el origen de la palabra se remonta al siglo XVII, la raíz del significado actual es la frase *Villa global* (Carpenter y McLuhan, 1960). De acuerdo con otras reivindicaciones se utilizó por primera vez en 1980 en las universidades de Harvard, Stanford y Columbia, y luego se popularizó en otros entornos. Otros demandan que Charles Taze Russell fue el primero en describir, en 1897, a puño y letra el término como *gigantes corporativos*. Pero el significado teórico como tal lo aportó Ronald Robertson (1992). El concepto, que en 1980 no se había popularizado, incluso en medios académicos, se comenzó a utilizar cada vez más como expresión clave en las explicaciones de las teorías del cambio social. El Instituto de Defensa Estadounidense define globalización como un flujo inter-fronterizo rápido y continuo de bienes, servicios, capitales, tecnología, ideas, información, culturas y naciones. Además, a través de ella se produce una integración sin precedentes entre las economías, se experimenta una reforma en la información, y los mercados, las empresas, las organizaciones y el gobierno son cada vez más internacionales.

Como puede notarse a partir de estas definiciones el término abarca muchos conceptos, por lo que no puede apreciarse únicamente como un proceso político o económico mundial de flujos de producción o de capital. Globalización comprende el conjunto total de las dimensiones mencionadas, por lo que el término puede tener diferentes significados para diferentes personas, porque esas dimensiones involucran representaciones como tiempo/localización y ciclos causa/resultado y sus perspectivas.

En resumen, el término globalización tiene efectos amplios, complejos y contradictorios que exigen un análisis profundo, principalmente en su dimensión económica, pero también con referencias a aspectos socio-culturales, políticos, históricos y académicos. Este último aspecto es una herramienta que ayuda a los estudiantes a interpretar la globalización, a darle forma en sus áreas de formación profesional y a prepararse para la vida laboral. Esta obligación les exige meditar sobre la globalización y la internacionalización con el fin de preparar su futuro; porque la evolución económica, social y política en el mundo sobrepasa las fronteras y afecta fácilmente las empresas, las políticas económicas nacionales, los mercados laborales, las empresas individuales y las oportunidades de empleo, pero, sobre todo, a la academia como encargada de su formación.

3.1 Detrás de la cortina de la globalización

Actualmente, el intercambio y la cantidad de trabajo y de flujo de capitales entre países y empresas se mantienen a un ritmo sin precedentes. Por lo que los flujos de capital, las actividades productivas y de servicios y los desarrollos comerciales y tecnológicos alcanzan carácter internacional, y se pueden transferir miles de millones de dólares con sólo un clic. En este marco, las dimensiones y el dominio de la competencia enfrentan a las empresas a un cambio inevitable: internacionalizar las actividades productivas y de

servicios e incrementar las integraciones horizontales internacionales. Porque ahora las fronteras nacionales desaparecen, o por lo menos pierden su antigua rigidez, y el mundo se dirige a una integración económica, política, académica y cultural sin precedentes.

Los orígenes históricos de este proceso de cambio y transformación se remontan a las primeras épocas de la humanidad, pero también prevalece una creencia común de que la globalización se ha acelerado después de algunos acontecimientos específicos, y que el proceso puede ser dividido en etapas de acuerdo con los desarrollos. Como resultado se incrementa el comercio en el mundo, lo que conlleva efectos económicos, sociales, políticos, educativos y culturales. Mientras que el comercio aporta la división de bienes y servicios en el planeta, también genera la segmentación de culturas y de sus interacciones y competencias. En este punto, las marcas, las estrellas de la música, los programas de televisión y similares, son ejemplos a tener en cuenta en todo el mundo. Si bien las actividades económicas afectan las culturas, estas también pueden dar forma a las primeras. Esa alternación afecta primero la economía global y luego todos los valores humanos, permitiendo el surgimiento de diferentes estructuras como resultado de las nuevas formaciones. En este contexto, los sistemas de educación en todo el mundo se ven influenciados por dichos intercambios y los países e instituciones tienen que estar preparados para moldearlos a las nuevas exigencias y necesidades.

3.2 Impactos de la globalización

Un importante resultado de la globalización es la aceleración de los cambios de era: cuando el ser humano dio el primer paso hacia la civilización, cerca del 10.000 A.C. con el asentamiento en la agricultura, se inició la cultura agrícola; la invención de la escritura cerca del 4.000 A.C. aceleró el desarrollo de la humanidad; el uso generalizado de la prensa en el siglo XIV, la Reforma y los movimientos renacentistas, seguidos de la Revolución Industrial de finales del siglo XVII, incrementaron este desarrollo. Pero en la primera mitad del siglo XX el concepto de era se comienza a alterar. La década de 1970 tomó el nombre de Era Espacial como consecuencia de la llegada del hombre a la Luna en 1969; la de 1980 es la Era de las Comunicaciones, como resultado de la evolución de los satélites; la de 1990 la Sociedad del Conocimiento o Era del Conocimiento, como efecto de la creciente importancia del mismo; y la del 2000 la Era de la Información. En esta última, la humanidad utiliza los computadores para acceder a toda la nueva información en línea. El hecho de que a comienzos de esta década el 65% del volumen del comercio mundial se realizara en línea, revela la importancia de este nuevo concepto.

El desarrollo tecnológico, representado en la evolución de la producción de bienes y servicios, el *marketing* y las técnicas de suministro, hace parte del progreso y el desarrollo humano. En el ámbito nacional se produce a través de la invención y la innovación, la adaptación y modificación de las tecnologías existentes y en la difusión de tecnologías entre las empresas, los particulares y el sector público. Los indicadores estadísticos pueden ser confinados en tres grandes grupos: 1) la invención y la innovación científica, 2) el uso de tecnologías existentes, y 3) el uso de nuevas tecnologías. Otro indicador es la cantidad de países que están expuestos a las tecnologías extranjeras. Pero medir directamente la tecnología es difícil, porque no tiene presencia física fácilmente contable y contrario a los servicios, no tiene un precio definido que permita su medición y totalización. En su lugar, se incorpora en los productos, intermedios y procesos, y como consecuencia los estudios que tratan de medirla utilizan técnicas indirectas: 1) el nivel de educación, el número de científicos e ingenieros y la inversión; 2) el personal de I+D, la difusión de la tecnología, los indicadores de innovación (número de patentes), la relación

de las actividades de alta tecnología en la fabricación, el valor agregado y las exportaciones; y 3) la capacidad innovadora.

Si la difusión tecnológica en el mundo se examina bajo estos tres grandes grupos de indicadores, para el primero se puede utilizar los artículos científicos y tecnológicos, las patentes, la propiedad intelectual y los ingresos a partir de las licencias. Pero al hacer un análisis más profundo se observa que estas variables están relacionadas principalmente con la internacionalización de la educación y la investigación, porque a medida que los profesionales y científicos comparten, trabajan y se forman con los de otros países, sus aportes y desarrollos incrementan en calidad. En 2003, el número de artículos y patentes por millón de habitantes en los países desarrollados era 83 y 36 veces más que en los países en desarrollo, en los que para 2004 los ingresos por propiedad intelectual y licencias fue casi cero (Pearce, 2006).

En el segundo grupo de uso de las tecnologías existentes se puede utilizar las estadísticas de consumo *per cápita* de electricidad, líneas telefónicas por cada número de habitantes, tasas de llamadas telefónicas, densidad de carreteras y ferrocarriles, y la utilización de las líneas aéreas. Cuando se analiza la cultura y la capacidad académica, aunque los ingresos no tienen efecto sobre estas estadísticas, tiene implicaciones cruciales en el uso de estas variables. En 2004, los países desarrollados consumieron 26 veces más electricidad, tenían 18 veces más líneas telefónicas, y usarlas era 20.7 veces más barato. En 2005 poseían 3.25 veces más líneas de ferrocarril, 4.8 veces más máquinas y tractores agrícolas, y utilizaban 60 veces más las líneas aéreas que los países en desarrollo (Pearce, 2006).

En el tercer grupo de utilización de nuevas tecnologías se puede aplicar estadísticas como usuarios de Internet, usuarios de Internet de banda ancha, cantidad de computadores personales, cantidad de teléfonos móviles por número de habitantes, y capacidad de ancho de banda. Cuando se analizan estas estadísticas se observa que tienen un efecto directo en el desarrollo, porque son menos costosas y más elásticas que las tecnologías anteriores que exigen inversiones en infraestructura. En 2005, los países desarrollados tenían 12 veces más usuarios de Internet, 163 veces más usuarios de Internet de banda ancha, 53 veces más computadores personales, y 19 veces más teléfonos móviles por cada 1.000 habitantes, que los países en desarrollo (Pearce, 2006). La utilización de nuevas tecnologías está directamente relacionada con el nivel, la calidad y el aprovechamiento de la internacionalización de la educación, porque a mayor nivel mayor conocimiento para proponerlas y utilizarlas.

Existen otros impactos de la globalización conocidos como *impactos profundos*. En las últimas cinco décadas se impuso una estructura triangular en la economía: en un extremo la economía pluralista, en otro la economía de mercados y en el otro los estados socialistas unidos a la economía planificada. A esta última pertenecen las antiguas colonias de occidente, sobre todo los países en desarrollo que presentan diferencias socio-económicas, políticas y culturales únicas. Sin embargo, la disolución de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) en 1990 originó un mundo unipolar basado en la economía y la democracia de mercados, en lugar del mundo bipolar existente hasta entonces. Todos estos desarrollos políticos e ideológicos aumentaron la popularidad del concepto de la globalización a la vez que su ritmo, pero profundizaron sus efectos.

De esta forma, la globalización afecta profundamente las economías porque tiene amplios efectos en cuestiones como los ingresos y su distribución, la formación de capital, las empresas, la producción, la competencia, la educación, la investigación y los flujos de información. Para ver estas diferencias entre países ni siquiera hay necesidad de

estadísticas, basta con observar la televisión para reconocer fácilmente que mientras Angola sufre hambrunas, los jugadores de fútbol de ciertos países ganan millones de dólares; que tres millones de personas mueren anualmente en el mundo a causa del VIH, por lo tanto 15 millones de niños pierden a sus padres cada año; que por lo menos 1.6 millones de personas viven en condiciones insalubres; y que cada año medio millón de mujeres pierden la vida durante el embarazo o el parto. En 2006 se estimaba que había 94.970 personas cuyos activos financieros excedían los 30 billones de dólares y tenían activos financieros totales por más de 13.1 billones, y que 9.5 millones tenían activos financieros por encima del millón y un total de activos financieros por más de 37.2 billones; a la vez que más de 600 millones tenían que sobrevivir con menos de cuatro dólares diarios y con un total de activos financieros de 0.

A partir de 2008 los países que tienen ingresos *per cápita* de 905 dólares o menos se llaman de bajos ingresos; entre 906 y 3.595 son de ingresos medios bajos; entre 3.596 y 11.115 son de ingresos medianos altos; y de 11.116 o más se llaman países de altos ingresos. En consecuencia, ese año y entre 210 países con poblaciones superiores a tres millones de habitantes, 53 países eran de bajos ingresos, 55 de medios bajos, 41 de medio-alto y 61 de ingresos altos. En 2006, Noruega tuvo el ingreso nominal más alto del mundo con 66.530 dólares, mientras que Burundi tenía el más bajo con 100. Igualmente, el ingreso promedio en el mundo era de 7.439 dólares. Si estas cifras se re-calculan de acuerdo con paridades de poder adquisitivo para eliminar las diferencias de nivel de precios entre los países, a partir de 2008 los individuos más ricos viven en los EE.UU., con un ingreso promedio anual de 44.260 dólares y los más pobres viven en Burundi, con ingresos promedios de 710 (2 dólares diarios). Al analizar a fondo estas cifras, se observa que en 1976 en los países industrializados los ingresos promedio eran de 6.200 dólares, en otras palabras, desde que se estableció la globalización moderna el mundo ha alcanzado un considerable desbalance de ingresos. Una forma de evitar que esta brecha siga ampliándose es promover la internacionalización de la educación, porque es una herramienta que le permite a las naciones mejorar sus índices de desarrollo y por tanto de sus ingresos promedio.

A medida que la apertura de las economías aumenta, más personas y empresas participan en el proceso de intensificación de conexiones no-comercializables, entre las que se incluye: el conocimiento y sus flujos de integración, la educación, la cultura, la ideología y la tecnología. La globalización del conocimiento difiere de acuerdo con el sector que se analice, pero en términos generales se pueden identificar cuatro tipos:

1. *Especializaciones industriales locales.* Atienden actividades mundiales con base en habilidades específicas. Aquí se incluyen las actividades más desarrolladas y de localización específica de las economías desarrolladas. En este caso, el conocimiento no se globaliza, sino que está anclado donde se genera y es imposible su replicación, lo que da como resultado la especialización y el comercio.
2. *Globalización a través del desplazamiento* (cadenas de producción global). Es el cambio de la producción no-dependiente de la ubicación a regiones de labor de bajo costo, a través de franquicias o concesiones de licencias. En este caso, el flujo del conocimiento es desde el país de origen hacia el país de acogida.
3. *Servicios locales no-transables o cuasi-transables.* Algunos productos no pueden ser objeto de comercio porque son específicos de las regiones, por lo que la producción se ejecuta cuando el consumo se lleva a cabo. En otras palabras, la producción depende de la ubicación y en tales condiciones se comercializa bajo marcas conocidas a nivel mundial. Es decir, prevalece la mezcla de lo global y lo local (*glocalización*). En

este caso y debido a que todos los procesos de producción tienen estandarizados los flujos de conocimiento, particularmente la globalización de conocimientos e ideas aparecerá como activos intangibles.

4. *Mercados cuestionables en los sectores manufacturero y de servicios.* Es la producción de productos estandarizados, tales como los bienes duraderos, los bienes de capital y otros bienes intermedios. Como estos productos se derivan de conocimientos codificados en general, la globalización del conocimiento es alta y en estas condiciones se pueden producir economías de escala e integraciones verticales.

En todos estos tipos de producción es posible hablar de globalización, incluso en el primero, considerado el más cerrado a la distribución del conocimiento, a través del efecto excedente y la ingeniería inversa. El desarrollo del conocimiento y las técnicas de comunicación, la globalización de la producción y la intensificación de la globalización aceleran la globalización del conocimiento, que a su vez aumenta la competencia y por tanto la productividad. Sin importar el análisis que se haga a estos impactos, la educación se verá involucrada porque el conocimiento es la base de una adecuada formación.

3.3 Implicaciones de la globalización

¿Qué significa e implica la globalización? Esta es una pregunta difícil. Una perspectiva que se relaciona con globalización es disolución de obstáculos en relación con los negocios y el intercambio social y de información. El concepto fue popularizado por Ohmae (1995) como la ausencia de fronteras y barreras para el comercio entre las naciones. Estas barreras se han levantado gradualmente a través de negociaciones y los obstáculos se han eliminado radicalmente mediante acuerdos de libre comercio.

Pero la globalización también contiene un elemento temporal, debido a que está estrechamente relacionada con el fenómeno de la compresión espacio-temporal (Harvey, 1996). Según el autor, si se tienen a disposición la infraestructura, la comunicación y los dispositivos de TI y si se colocan juntos al servicio de las personas, esto significa que tanto los procesos temporales como los espaciales (geográficos) se pueden reducir y comprimir en una información *aquí y ahora* sobre el mundo. Acelerar la velocidad de la información junto con los desarrollos TIC y la invención en software, permite el intercambio de información en tiempo real, a la vez que se desarrolla el fenómeno de la globalización. Todo se hace más pequeño y más rápido y se llega a muchas más personas y lugares de todo el mundo. Igualmente, globalización significa, literalmente, permitir un alcance geográfico global (Levitt, 1983). Una empresa global debe tener actividades en todos los continentes, por lo que el término se define como *cubrir y afectar todo el mundo y/o cubrir la totalidad de un grupo de elementos*.

Por otro lado, globalización es un magnífico y multifacético concepto metafórico. A partir de esto, debe ser puesto en un contexto específico con el fin de darle sentido. De acuerdo con este análisis conceptual todavía no hay una comprensión general, y cuando se analiza desde la perspectiva de la internacionalización implica mirar cómo se dan las tendencias en todo el mundo, especialmente en los mercados, la política, el desarrollo tecnológico, la generación de conocimiento, la educación y la cultura, y ver cómo todo esto afecta lo que se pretende internacionalizar.

3.3.1 Regionalización del trabajo

Algunos estudiosos han estado discutiendo acerca de una nueva división del trabajo en la economía mundial contemporánea. Clásicamente, en los años sesenta y setenta se

veía a la división del trabajo como una repartición Norte-Sur en la economía mundial global. A finales de los setenta, después de la crisis del petróleo, el mundo se hizo más heterogéneo y las nuevas economías industrializadas surgieron como un intermedio entre los países de primero y los del tercer mundo. En la década de 1990 se presenta otra situación en la que surgen nuevos operadores como jugadores importantes de la banca en la economía mundial, especialmente debido a los cambios políticos en Europa y en Asia. En todo este proceso el trabajo se fue regionalizando sobre la base del conocimiento y las especialidades de la fuerza laboral. Como consecuencia, se hizo palpable lo que en su momento se conoció como la fuga de cerebros, que básicamente consistió en que las personas eran contratadas en la región donde se necesitaba su experticia, por lo que debían abandonar sus regiones de origen.

3.3.2 *Impacto de las TIC*

Se puede argumentar que este podría ser el caso cuando las barreras para el movimiento de las ideas y la información, y por ejemplo los servicios, se prestan a través de Internet y cada vez más en otros medios digitales. Queda claro que las organizaciones que utilizan estos medios tienen mejores posibilidades de controlar e intercambiar su objeto de negocio. Por otro lado, ingresar físicamente en nuevos mercados o entornos se puede sustituir por el uso de nuevas tecnologías, como cuando la infraestructura y las capacidades de aprendizaje previstas no son suficientes en el país destino o cuando no se cuenta con los recursos necesarios para el desplazamiento. Es decir, la internacionalización/globalización también puede ser virtual, como lo hace Microsoft y otras empresas con los ingenieros en la India para el desarrollo de software y la prestación de servicios. La externalización del trabajo dentro del sector de servicios debido a la evolución del trabajo en equipo remoto es una ventaja de las TIC.

3.3.3 *Erosión cultural*

El proceso de la globalización ofrece la presencia de dos culturas distintas al mismo tiempo. La primera se refiere al límite superior de la cultura particular, es decir, el mundo, y todas las culturas heterogéneas se disuelven en una cultura dominante que abarca ese mundo. La segunda presencia se relaciona con el endurecimiento de las culturas, es decir, diferentes culturas fluyen una al lado de la otra sin ningún principio organizativo. El campo de la cultura que incluye cada vez más movimientos y complejidades constituye la segunda etapa de la globalización. Por lo tanto, persisten discrepancias importantes sobre los efectos de la globalización en la cultura y también sobre la educación.

Algunos intelectuales creen que la globalización trae integración porque es cultural, y lo que hace es mostrar aspectos comunes de las culturas locales (un concepto utilizado para definir esta creencia es la McDonaldización). Sin embargo, lo que realmente se comparte es lo parecido de los estilos de vida, los símbolos culturales y los comportamientos. Es el caso de las personas que desde Alemania a la India y desde Singapur a Brasil vieron la misma serie de televisión (por ejemplo, Dallas), llevan la misma marca de pantalones (Levis) e inhalan el mismo humo de cigarrillo (Marlboro). Esto ciertamente no indica que las culturas locales dependan de la cultura global, porque tienen la posibilidad de interpretar lo global y redefinir un marco de características auténticas. En este marco, algunos filósofos, desde Giddens a Friedman y desde Robertson a Cox, niegan que la globalización combina todas las sociedades bajo una única unidad económica, política y cultural. Otros declaran que la cultura global es problemática porque es imposible, debido a que el término cultura se refiere de hecho a una cuestión plural.

Si se tiene en cuenta Internet y los sistemas de comunicaciones móviles y satelitales, y el hecho de que el Comité Olímpico Internacional (COI) tiene más miembros que la ONU, se puede decir que la globalización cultural se difunde más rápido que la globalización económica. Este proceso hace que se disuelvan las culturas locales en una global, al mismo tiempo que sus aportes la influyen. Pero mientras que la corrupción de la cultura local por la cultura global se produce muy fácilmente y de forma espontánea a través de la tecnología, la comunicación y la interacción, su protección y contribución a la cultura global es un proceso que necesita esfuerzo y administración.

4. EDUCACIÓN PARA CIUDADANOS GLOBALES

La educación para la ciudadanía global ofrece la oportunidad de desarrollar el pensamiento crítico sobre los problemas mundiales complejos en el espacio *seguro* del aula. Esto es algo que los estudiantes de todas las edades necesitan, incluso los más pequeños, porque a través de la tecnología, los medios de comunicación y las comunicaciones modernas continuamente se enfrentan cara a cara con los temas controvertidos de la época. Lejos de promover un conjunto de respuestas, esta educación anima a los estudiantes a explorar, desarrollar y expresar sus propios valores y opiniones, mientras escuchan y respetan los puntos de vista de los demás. Este es un paso importante, porque les permite tomar decisiones informadas en cuanto a cómo ejercer sus derechos y atender sus responsabilidades. La educación de ciudadanos globales se caracteriza por:

1. Necesitar una serie de metodologías y didácticas de enseñanza-aprendizaje participativas, incluyendo discusiones y debates, juego de roles, ejercicios de clasificación y comunidades de investigación. Estos métodos no son exclusivos para este tipo de formación, pero al utilizarlos junto con la perspectiva global les ofrecen a los estudiantes la posibilidad de aprender cómo las decisiones que toman las personas en otras partes del mundo afectan su región de residencia, al igual que sus propias decisiones afectan las vidas de otros.
2. No es difícil de comprender ni aplicar, porque no trata solamente sobre otros lugares y pueblos. No es decirles a las personas qué pensar y hacer; no es proporcionar soluciones simples a problemas complejos; no es un tema extra para incorporar en un plan de estudios; y no trata sobre la recaudación de dinero para caridad.
3. Se refiere a saber hacer preguntas y a desarrollar habilidades de pensamiento crítico; a dotar a los estudiantes con conocimientos, habilidades y valores para participar como ciudadanos globales activos; a reconocer la complejidad de los problemas mundiales; a revelar lo global como parte de la vida local, ya sea en un pequeño pueblo o en una gran ciudad; y a comprender cómo relacionarse con el entorno y con los demás como seres humanos responsables.

4.1 Plan de estudios global

El ámbito de la educación para una ciudadanía global es algo más que un esquema de trabajo o una materia. Es más que simplemente una ciudadanía a escala internacional o la enseñanza sobre una localidad distante geográficamente. Es relevante para todas las áreas del plan de estudios y a todos los niveles y edades. Lo ideal sería que abarcara todo el proceso formativo, porque es una perspectiva sobre el mundo compartida dentro de una institución y es explícita no solamente en lo que se enseña y se aprende en el aula, sino también en la ética de la escuela. Se vive y es evidente, por ejemplo, en los procesos de toma de decisiones, la administración de bienes, las políticas de compra, la gestión del conocimiento y en las relaciones entre estudiantes, profesores, padres y comunidad en general. Hoy más que nunca, lo global hace parte de la vida local, porque se han roto las barreras físicas de las fronteras y porque las personas se vinculan con los demás en todos los continentes de diversas formas:

- Socialmente, a través de los medios de comunicación y las telecomunicaciones.
- Culturalmente, mediante la movilidad.
- Económicamente, por intermedio del comercio.

- Con el medio ambiente, a través del compartir un planeta.
- Políticamente, por las relaciones y los sistemas de regulación internacionales.
- En la educación, por medio de un currículo globalizado.

En un mundo cambiante e interdependiente la educación puede y debe ayudarles a las personas a afrontar los retos actuales y futuros, porque:

- Las vidas de los niños y jóvenes se moldean cada vez más por lo que sucede en otras partes del mundo. Una educación global pone a su alcance los conocimientos, la comprensión, las habilidades y los valores que necesitan para participar plenamente en asegurar su propio bienestar y el de otros, y para hacer contribuciones positivas tanto a nivel local como mundial.
- Es formación que involucra plenamente a los estudiantes en su propio aprendizaje a través del uso de una amplia gama de métodos activos y participativos, que desarrollan confianza y autoestima, habilidades de pensamiento crítico, comunicación, cooperación y resolución de problemas. Todos estos son ingredientes vitales para mejorar la motivación, el comportamiento y el rendimiento a través de su proceso formativo.
- El uso actual de los recursos del mundo es inequitativo e insostenible. A medida que la brecha entre ricos y pobres se ensancha, la pobreza les sigue negando sus derechos básicos a millones de personas en todo el mundo. La educación es una herramienta poderosa para cambiarlo, porque los adultos del mañana son los niños y los jóvenes que se están formando hoy. La educación para una ciudadanía global los anima para que se preocupen por el planeta, desarrollen empatía con y tengan una preocupación activa por aquellos con quienes lo comparten.
- Un ciudadano global es consciente de un mundo más amplio y tiene un sentido de su propio rol como ciudadano del planeta, y respeta y valora la diversidad y tiene una comprensión de cómo funciona el mundo. Manifiesta su indignación por la injusticia social; participa en la comunidad en una variedad de niveles, desde lo local a lo global; está dispuesto a actuar para hacer del planeta un lugar más equitativo y sostenible; además de asumir la responsabilidad de sus acciones.

Un plan de estudios global debe desarrollar en los estudiantes los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que necesitan para desempeñarse en un mundo sin fronteras. Para que tenga éxito, muchos de los ideales que promueve los deben reflejar los profesores, tales como multiculturalidad, antirracismo y respeto por el medio ambiente. Este tipo de educación también se basa en otros para ofrecer respuestas específicas y únicas a los desafíos que enfrenta la sociedad en este siglo. Un plan de estudios así no estará escrito en piedra, y los profesores y estudiantes encontrarán que hay otras áreas del conocimiento que les gustaría explorar, otras habilidades que necesitan adquirir y otros valores que desean examinar. En un mundo cambiante hay que ser flexible y reflexivo sobre cómo educar para una ciudadanía global. Por supuesto, no todos estarán de acuerdo en la efectividad de un plan de estudios global, y diferentes personas tendrán diferentes ideas acerca de las características clave que debería tener para alcanzar una buena y responsable ciudadanía global. Pero esa divergencia es en sí misma educación global.

Los elementos clave que debe incorporar y desarrollar un plan de estudios para alcanzar una efectiva ciudadanía global son: 1) *conocimiento y comprensión*: justicia social y equidad, diversidad, globalización e interdependencia, desarrollo sostenible, paz y conflictos; 2) *habilidades*: pensamiento crítico, argumentar con eficacia, desafiar la

injusticia y las desigualdades, respeto por las personas y las cosas, cooperación y resolución de conflictos; y 3) *valores y actitudes*: sentido de identidad y autoestima, empatía, compromiso con la justicia social y la equidad, valorar y respetar la diversidad, preocupación por el medio ambiente y compromiso con el desarrollo sostenible, así como creer que las personas pueden hacer la diferencia.

Una educación para la ciudadanía global es decisiva en la implementación de un proyecto de internacionalización. Proporciona coherencia, propósito y motivación en la enseñanza y el aprendizaje. Integrar estos principios a través del plan de estudios puede presentar muchos desafíos, pero será posible superarlos si la internacionalización de la educación se estructura con políticas claras, y tiene el apoyo de la comunidad académica en todos los niveles.

5. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

A través de estudios empíricos rigurosos, los teóricos de las relaciones internacionales han demostrado de forma consistente que el desarrollo económico, la política y la participación en las organizaciones intergubernamentales contribuyen a lograr políticas globales más pacíficas y estables entre las naciones (Russet, Oneal y David, 1998; Boehmer, Gartzke y Nordstrom, 2004), y que la educación es la base para formar ciudadanos capaces de avanzar en estos procesos.

Las interacciones entre ciudadanos de diferentes estados, que eventualmente se convierten en bilaterales o multilaterales en frentes como el económico, el cultural o el educativo, tienen importantes implicaciones políticas. Por ejemplo, una mayor interdependencia comercial entre estados conduce a niveles más bajos de conflicto. Sin embargo, el intercambio requiere individuos con conocimientos culturales suficientes para llevar a cabo negocios eficaces con los de otras naciones y ese conocimiento lo adquieren en el contexto de la educación cuando se forman verdaderamente como ciudadanos globales. Las instituciones de este tipo cultivan principios de ciudadanía con una fuerte tradición en el pluralismo, la tolerancia, los derechos humanos y la justicia (Englund, 2002); por lo tanto, forman ciudadanos bien informados de lo que pasa en el mundo y de lo que se necesita para mejorar el proceso de internacionalización (Russet, Oneal y David, 1998).

La internacionalización de la educación puede ser definida y organizada conceptualmente utilizando la tipología presentada por Jane Knight (2005):

1. Políticas nacionales y programas y fondos proporcionados por agencias estatales. Tradicionalmente, los ministerios de educación o sus equivalentes han sido los organismos de gobierno en los que se centraliza el tema de la internacionalización. Las instituciones se ven afectadas por las políticas que establecen para la prestación del apoyo financiero a los programas que se esfuerzan por lograrla. Una forma de apoyar estas iniciativas es mediante la dinamización de los visados y permisos para los estudiantes, de esta forma las políticas gubernamentales serán clave para los intercambios, porque la facilidad para viajar es importante en la creación de oportunidades de aprendizaje para ellos.
2. La amplia variedad de instituciones educativas (especialmente universidades). De acuerdo con la encuesta mundial de universidades realizada por International Association of Universities de la Unesco (Knight, 2003), las instituciones ofrecen dos razones principales para darle prioridad a la internacionalización: 1) *académicas*, que incluyen incrementar y facilitar el intercambio, la enseñanza colaborativa y mejorar los estándares académicos y de investigación relacionados con la colaboración entre los estudiantes, a fin de tener un cuerpo docente y estudiantil más diverso; y 2) *políticas, sociales y económicas*, entre las que se cuenta mayor cooperación, mejor comprensión internacional e intercultural e incremento de la ayuda para el desarrollo. Además, las universidades de muchos países en desarrollo ven la internacionalización de la educación como una oportunidad para crear nuevos campos de trabajo para sus estudiantes. Entre las que respondieron la encuesta se tiene la convicción de que la internacionalización ayuda a mejorar la comprensión de los problemas regionales, nacionales e internacionales y que colabora para alcanzar la integración regional (Knight, 2003). Cabe señalar que este estudio proporciona la perspectiva de los administradores universitarios, por lo que una expansión a otros grupos, como profesores y estudiantes, puede ofrecer diferentes puntos de vista

acerca del tema. Por ejemplo, la comunidad educativa podría beneficiarse de un análisis adicional a los programas académicos internacionales basados en diferentes modelos curriculares experimentados por los estudiantes, que serán profesionales del futuro cercano con influencia directa en la política, el desarrollo y la educación.

Es clara la conexión lógica entre las habilidades desarrolladas en medio de una educación internacional y la mejora de las capacidades y destrezas de los estudiantes, sin embargo, hay muy poca investigación confiable que verifique dicha conexión. Tampoco hay acerca de cómo pueden los diferentes tipos de educación internacional ser más o menos eficaces en la promoción de estos objetivos. ¿Cómo conectar las experiencias individuales de los estudiantes con los resultados globales? Esto se convierte en un reto, porque no es fácil demostrar empíricamente una relación causal entre la experiencia educativa de los estudiantes, los profesores y otros ciudadanos en contextos educativos plurilingües, y su impacto en las universidades y en el desarrollo de las naciones. La mayoría de estudios muestran que los participantes en programas internacionales de intercambio ganan competencia intercultural, fluidez en lengua extranjera y mejoran sus perspectivas académicas, profesionales y disciplinares. Además, con los conocimientos adquiridos tienden a crear/proponer nuevos programas y organizaciones en sus países.

Así mismo, estos estudios demuestran que existe continuidad en la asociación de los contactos entre los participantes y los países que han visitado (Bhandari y Belyavina, 2011). Sin embargo, a pesar de estos indicadores positivos, los estudios que analizan el efecto de la educación internacional en las universidades y el desarrollo de las naciones se han mantenido hasta ahora inferenciales: tienden a centrarse en los efectos que esos programas tienen en los propios participantes y se basan normalmente en una auto-evaluación de las experiencias de los estudiantes. Bhandari y Belyavina (2011) informan los resultados de varios estudios que evalúan el impacto de estos programas en los diferentes niveles educativos centrados en programas cuyos objetivos son construir diplomacia ciudadana. En su evaluación, los autores encontraron que existe un problema con el establecimiento tangible, inmediato y cuantificable de los impactos; que la falta de estándares de medición impide comparaciones entre los programas y que son dependientes de la auto-presentación de informes y la evaluación por parte de los organismos de financiación, lo que puede conducir a resultados poco fiables.

Un estudio diseñado para hacerle frente a algunas de estas lagunas de conocimiento tendría que ir más allá de la evaluación de programas típicos, tratando de identificar las conexiones entre la práctica académica de la educación internacional y sus consecuencias económicas, sociales y políticas en las instituciones. Esta línea de investigación podría comenzar con una consulta al estado de la educación internacional en el campus State University of New York (SUNY), considerado el sistema de educación superior integral más grande del mundo. Mediante la identificación de los diferentes programas ofrecidos por estas instituciones se evalúan sistemáticamente las experiencias, y posteriormente se establece una relación causal entre las experiencias internacionales de los estudiantes y los programas y estudiantes de la institución interesada. La pregunta es si los estudiantes que experimentan el aprendizaje internacionalizado tienen más probabilidades de contribuir social, económica y/o políticamente en la construcción de una sociedad mejor y al desarrollo de los países.

5.1 Importancia y significado de internacionalizar la educación

En la educación superior el término internacionalizar cubre diversas cosas e incluye diferentes dimensiones, con variadas tensiones en diferentes niveles (Yang, 2002). Por lo

que definir la internacionalización de la educación es variable y depende de cada grupo de interés, del gobierno, del sector privado, de las instituciones, de la comunidad académica, de la disciplina académica y de los estudiantes. Estas diferentes perspectivas dan lugar a razones variadas para que las instituciones se decidan por internacionalizar (Trilokekar, 2007). Para Jane Knight (2006), la internacionalización de la educación superior consiste en integrar una dimensión internacional/intercultural en los procesos formativos, de investigación y de servicios de una institución.

Esta definición se acepta por su énfasis en el proceso y en las tres dimensiones funcionales más importantes de las universidades: la docencia, la investigación y los servicios. Además, presenta tres conceptos clave: 1) que es un proceso dinámico y no un conjunto de actividades aisladas, 2) que la integración y la infusión garantizan que la dimensión internacional sea parte central de los programas, políticas y procedimientos no-marginales y un elemento fácilmente ampliable, y 3) que las dimensiones internacional e intercultural enfatizan el hecho de que la internacionalización no solamente se orienta a lo nacional, sino que también incluye diferentes grupos étnico-culturales dentro de un país (Knight, 1999). En una obra posterior, la autora refina su definición para incluir lo que considera una importante influencia del nivel nacional/sectorial sobre la dimensión internacional de la educación a través de la política, la financiación, los programas y los marcos regulatorios. De esta forma, la internacionalización de la educación a nivel nacional/sectorial/institucional la define como el proceso de integración en una dimensión internacional, intercultural o global (Knight, 2004). Una definición más genérica y aplicable a diferentes contextos nacionales, pero en la que no especifica las razones, los beneficios, los resultados, los actores, las actividades, ni las partes interesadas de la internacionalización.

Aunque desde el siglo XIX se consideraba importante internacionalizar la educación, a mediados del XX se retomó el tema con mayor fuerza. Desde entonces, los gobiernos han hecho hincapié en la misma a través de la cooperación y el intercambio internacional, y las instituciones y universidades han desarrollado sus propias estrategias para internacionalizar sus investigaciones y sus procesos formativos. Pero, ¿por qué pasa esto? ¿Cuáles son las razones de este resurgimiento? ¿Es la internacionalización la solución a todos los problemas actuales de una sociedad multicultural y global? ¿Por qué un país o una institución de educación consideran que la internacionalización es importante? ¿Qué determina la naturaleza y el alcance de su apoyo y acciones en pro de lograrla?

A diferencia de lo que se piensa comúnmente no hay una sola respuesta, porque existen variadas y diferentes razones para la internacionalización de la educación. Estas razones son cambiantes y estrechamente vinculadas entre sí; son complementarias o contradictorias, sobre todo cuando varían en función de los intereses de los diversos grupos de interés; además, varían entre y dentro de los países. Un análisis a la motivación para la internacionalización es una tarea fascinante y compleja, pero por el bien de la brevedad, las razones para la internacionalización se pueden clasificar en cuatro grupos: 1) políticas, 2) económicas, 3) académicas y 4) socio-culturales (Knight, 1999a). La *razón política* a menudo se considera más importante a nivel nacional que a nivel institucional, mientras que la *económica* toma cada vez más importancia y relevancia en los países desarrollados de todo el mundo. Una manera eficaz para mejorar y mantener la ventaja competitiva consiste en desarrollar una fuerza de trabajo altamente calificada y bien formada e invertir en la investigación aplicada. Por su parte, la *razón académica* se relaciona directamente con la mejora de los procesos formativos y el logro de la excelencia en la investigación y las actividades académicas. Mientras que la *razón socio-cultural* está

cambiando a la luz de las posibles repercusiones de la globalización, porque tradicionalmente la educación ha hecho parte de los acuerdos e intercambios culturales. Los actuales sistemas de economía globalizada, de la información y de las comunicaciones sugieren otro aspecto para la razón *socio-cultural* (Knight, 1999a).

Sin embargo, estas razones no son enteramente distintas o exclusivas. Las motivaciones individuales, institucionales o nacionales son un conjunto complejo de razones de múltiples niveles, que son evolutivas en el tiempo y que intentan dar respuesta a las necesidades y prioridades cambiantes. Otras razones para la internacionalización son el desarrollo del recurso humano, las alianzas estratégicas, los tratados comerciales, la construcción nacional, el desarrollo socio-cultural, la identidad cultural, el desarrollo de ciudadanía, la seguridad nacional, la asistencia técnica, la paz y el entendimiento mutuo, y el crecimiento económico y la competitividad. Hayhoe (1989) considera además que los acuerdos de cooperación internacional, de movilidad académica, de becas internacionales, de desarrollo técnico y económico, de planes de estudios internacionales, y de valores culturales en los contextos históricos y políticos son las razones más importantes para la internacionalización de la educación.

Desde este punto de vista la construcción nacional y el posicionamiento, la cooperación para el desarrollo, la asistencia técnica, la identidad cultural nacional y regional, y la mejora de normas son razones nacionales para la internacionalización de la educación (Wit et al., 2005). Pero, en general, los motivos para estructurar e iniciar procesos de internacionalización para la educación se podrían clasificar en: movilidad e intercambio de estudiantes y profesores; formación e investigación colaborativa; estándares académicos y de calidad; proyectos de investigación, cooperación y asistencia para el desarrollo; desarrollo de planes de estudios; entendimiento internacional e intercultural; promover y perfilar las instituciones; diversificar la procedencia de profesores y estudiantes; cuestiones regionales y de integración; reclutamiento de estudiantes internacionales; y diversificar la generación de ingresos. Pero, como lo señala Wit (2002), es importante tener en cuenta que para lograrlo:

- Generalmente se presentan fuertes razones dentro y entre los diferentes grupos interesados.
- Los interesados no tienen una razón exclusiva para la internacionalización.
- Las razones pueden variar entre y dentro de los grupos interesados.
- Las prioridades pueden cambiar con el tiempo y según el país y la región.
- En la mayoría de casos, las razones tienen más motivos implícitos que explícitos para la internacionalización.

Por otro lado, la globalización de la institución es un elemento básico para calificar e internacionalizar la educación, porque existe una estrecha relación entre internacionalización, globalización y cualificación, y los requisitos previos no son muy diferentes: misión, visión, valores, objetivos inteligentes, admisiones, bibliotecas, laboratorios, deportes, discapacidad, personal y asesoría. Por lo tanto, estos requisitos se pueden categorizar en:

- *La misión.* El objetivo de la universidad es proporcionar formación de calidad en las ciencias y las artes, tanto en pregrado como en posgrado, es decir, formar personas y capacitar profesionales.
- *La visión.* Promover descubrimientos que hagan del mundo un lugar mejor; abrir el mundo a los estudiantes; proporcionar orientación profesional y ofrecer programas innovadores; lograr mayor calidad en la educación y la investigación; mejorar el

aprendizaje y la excelencia en la enseñanza; compromiso eficaz con la comunidad; multiculturalismo empresarial; vigencia y pertinencia; mayor acceso a didácticas innovadoras; y uso creativo de la tecnología.

- *Los valores.* La integridad, el respeto, la honestidad, la responsabilidad, la ética y el rigor intelectual.
- *Objetivos inteligentes.* Específicos, medibles, alcanzables, realistas y a plazos determinados.
- *Los servicios.* Las características que diferencian a muchas universidades son los servicios que prestan (Pervaiz y Azad, 2007), y para un mejor futuro deberían construirse a sí mismas pensando en la cooperación internacional y prepararse para la posibilidad del intercambio de conocimiento bilateral.

Con el fin de generar ciencia y mejorar la formación, la internacionalización de la educación requiere tolerancia y cooperación internacional en las actividades y planes de educación. Además de solventar los diversos problemas sociales y políticos, también requiere habilidades de comunicación, racionalidad, pensamiento creativo, participación activa, acción colectiva, tolerancia con el otro, aceptación de las críticas y un enfoque científico. Con base en esto, los requisitos previos de la internacionalización son:

- Prestar atención, por sobre la cultura, la geografía y las políticas regionales, al hecho de que las partes interesadas son seres humanos.
- Fomentar el conocimiento y la comprensión de las culturas y reafirmar el respeto bilateral.
- Desarrollar las habilidades y la tolerancia necesarias y aprender de los demás.
- Afirmar y realizar los desafíos mundiales que acompañan a las necesidades.
- Flexibilidad para hacerles frente a los asuntos culturales.
- Necesidad de un enfoque constructivista para resolver problemas internacionales.
- Aceptar la responsabilidad y la ejecución efectiva de los proyectos regionales e internacionales.

5.2 Posibilidades para internacionalizar la educación

La falta de especialidades, los bajos niveles educativos, la falta de conciencia, las ciencias y las tecnologías, son problemas importantes en las sociedades actuales. El alto porcentaje de población que no tiene acceso a la educación, especialmente en las sociedades más pobres, contrasta con sus necesidades de desarrollo. Por lo tanto, es necesario que los estados estructuren planes para alcanzar niveles adecuados de desarrollo en educación, en sensibilización y en ciencia, así como para ampliar o potencializar las habilidades profesionales de los estudiantes (Mahmoodi, 1993; Etaat, 1999; Zolfaghari, 2003). Una de las estrategias para lograr este objetivo es el desarrollo educativo, porque debido a su importante papel en las sociedades actuales es una dimensión necesaria para el progreso de las naciones. En pro de alcanzar el máximo provecho, los sistemas de educación en todo el mundo se deberían preocupar por internacionalizarla (Marginson, 2006; Serna, 2015), pero los nuevos problemas que enfrenta este tipo de educación, tanto a nivel nacional como internacional, son la introducción de cambios que se demuestran en las nuevas tendencias y se reflejan en los diferentes desafíos. De acuerdo con Knight (1999), actualmente la internacionalización de la educación no se limita a una interpretación geográfica del concepto, sino que es parte

de los esfuerzos de las instituciones por cumplir sus funciones principales, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje, las actividades de investigación y académicas y el servicio a la sociedad.

Los *programas de intercambio* son iniciativas que les proporcionan a los estudiantes una experiencia directa de vivir en y tomar cursos en otro país por un periodo de tiempo. En estos programas desarrollan habilidades de lenguaje y comunicación, así como una rica comprensión cultural del país que visitan. Aquellos que se alojan en las casas de los nacionales pueden experimentar una conexión más profunda, una mejor comprensión del país y desarrollar mejores habilidades lingüísticas que los que se albergan en las residencias o campus (especialmente cuando estos grupos provienen del mismo país). Independientemente de esto, los estudiantes de intercambio ganan la exposición directa a una cultura extranjera y lo hacen por un mayor período de tiempo que otros tipos de experiencias internacionales.

Por otro lado, los *programas de viaje de estudios* tienden a ser a corto plazo y se concentran en áreas específicas, tales como historia, arte, política o sociedad. La capacidad de estudiar y aprender directamente en un país claramente añade valor en relación con los cursos típicos de aula. La experiencia es intensiva y focalizada pero limitada en el tiempo, de tal manera que los estudiantes no tienen la oportunidad de sumergirse en los diferentes aspectos de la cultura que están visitando. Sin embargo, tienen la oportunidad de recibir de primera mano el conocimiento en un área específica de interés en otro país.

Los *programas de doble titulación* son aquellos en los que los estudiantes son admitidos en dos universidades de dos países diferentes, y al finalizar se les concede un único título válido para ambas instituciones y países. Estos programas brindan una amplia exposición a sistemas de educación propios, a la vez que son capaces de tomar ventaja de la diversidad curricular en el suyo y la institución asociada, mientras ganan en experiencia cultural al pasar un tiempo considerable en el otro. A diferencia de los programas de intercambio, donde los estudiantes tienen una exposición curricular limitada a cursos en el país de acogida, en estos deben cumplir con todos los requisitos para la graduación en ambos países. Esto significa que están expuestos a las exigencias generales bilaterales de educación y tienen más tiempo para experimentar en el extranjero que un estudiante de intercambio ordinario.

El trabajo de campo que implica las prácticas en organizaciones internacionales es otra oportunidad de internacionalizar la educación. Una pasantía en una organización internacional, ya sea una ONG o una OIG, les permite a los estudiantes desarrollar una perspectiva internacionalizada. Las ONG internacionales tienden a acercarse a temas como el desarrollo, los derechos humanos y la paz desde una visión común global. Además, toman en consideración la perspectiva de la comunidad internacional en contraposición a la de un país específico. Los estudiantes que hacen pasantías en una de estas organizaciones pueden adquirir una visión verdaderamente global con este tipo de experiencias.

Además de estas posibilidades externas también existen las que se pueden llevar a cabo internamente, pero con un componente internacional. Collaborative On-Line International Learning (COIL) son cursos organizados por SUNY Global Center, diseñados con el objetivo de desarrollar una red para la educación internacional en línea. En este modelo, los estudiantes y profesores colaboran utilizando la mejor y más adecuada tecnología disponible para crear formas innovadoras de compartir información e ideas, prácticamente en todos los continentes. Mediante un trabajo colaborativo y de varias

maneras los cursos los imparten profesores en ambos campus. Uno de los objetivos del programa es fomentar la sostenibilidad mediante becas internacionales *on-line*, por intermedio de la promoción de una cultura de individualidad abajo-arriba, un espíritu empresarial y la creatividad inherente a la comunidad académica. Estos cursos les permiten a los estudiantes intercambiar ideas y discutir diferentes temas mediante el uso creativo de la tecnología, pero sin tener que salir de sus campus de origen. Las clases tienen una ventaja única para los estudiantes, exponiéndolos a las ideas de profesores de distintos países a la vez que son capaces de realizar discusiones con estudiantes extranjeros. Esto difiere notablemente de la experiencia de un estudiante de intercambio en una clase compuesta principalmente por estudiantes nativos.

Otra posibilidad de estos cursos son las *clases por simulación*, como Model Organization of American States, Model European Union y Model United Nations. Estos programas les ayudan a los estudiantes a ponerse en los zapatos, por ejemplo, de los funcionarios de otros países y de practicar interacciones diplomáticas. Dado un papel asignado, con esta experiencia desarrollan conocimientos en áreas temáticas que repercuten en la comunidad internacional y en la posición del país que representan. El desarrollo de una comprensión de las posiciones de política exterior de otros estados es de gran ayuda para relacionarlas con las posiciones relativas de otros países. Ellos son capaces de evaluar sus propios intereses en relación con el costo para otros estados.

Como se puede observar, existen diversas posibilidades para internacionalizar la educación y todos estos programas brindan una manera para comprender el mundo en el que ejercerán como profesionales. No hay duda de que quienes participan en ellos aprenden y crecen culturalmente en formas valiosas e indirectamente para aquellos con los que entran en contacto, lo mismo que para las instituciones y las naciones participantes. Esto es especialmente importante para quienes finalmente obtienen trabajos en los cuales deben mantener relaciones internacionales, o incluso para cualquier ciudadano que participa activamente en el desarrollo de las naciones. Sin embargo, es difícil establecer con certeza los efectos y las bondades que obtienen todos, porque poco se publica en este sentido. Faltan más investigaciones en las que se analice el efecto de este tipo de internacionalización de la educación en las diferentes esferas sociales.

La idea general es mejorar las capacidades y habilidades de los estudiantes para que sean ciudadanos globales que aporten al desarrollo de las naciones. Es una hipótesis prometedora que las instituciones deben tratar de implementar. La pregunta que surge es ¿cómo se puede verificar el impacto de estos programas para seleccionar aquel o aquellos que ofrecen mejores resultados, y que se adapten a la cultura y necesidades de cada región? La cuestión es complicada, porque en una investigación así se debe considerar el diseño de estudios para evaluar las creencias y los puntos de vista de la política interior y exterior de los estados, y las trayectorias profesionales y las opciones de vida realizadas por los estudiantes que han vivido la experiencia. Luego, es necesario diseñar estudios comparativos centrados en los resultados para los diferentes tipos de experiencias; posteriormente realizar un análisis estadístico comparativo teniendo en cuenta los factores a los aportan los planes de desarrollo del país, y de esta forma tomar decisiones que realmente contribuyan con el logro del objetivo de la internacionalización de la educación.

5.3 Estrategias para internacionalizar la educación

La visión general de los pre-requisitos, las definiciones y las necesidades muestran que diferentes elementos cumplen distintos roles en la internacionalización de la

educación, y que se han definido de varias maneras: como mecanismos, facilitadores, actividades, desafíos, factores y estrategias. Estas últimas se utilizan para describir las actividades realizadas por una institución para integrar aspectos globales en la investigación, la docencia, los servicios y las políticas y los sistemas de gestión, por lo que la internacionalización necesita una estrategia adecuada y operativa. La Universidad de Tokio (2005) especifica cinco estrategias para internacionalizar la educación, todas de naturaleza global, que pueden utilizar otras instituciones para estructurar sus planes. En estas estrategias los individuos deben desempeñar sus funciones y deberes con eficacia para:

- Aprovisionar un alto estándar internacional de educación.
- Aumentar las actividades de investigación mediante la participación y el fortalecimiento de redes de investigación internacionales.
- Promover y hacer realidad la cooperación con la sociedad internacional.
- Mejorar la infraestructura para promover la internacionalización interna.
- Formular un plan de internacionalización a largo plazo.

Además de estas estrategias es importante tener en cuenta que la internacionalización hace hincapié en la participación activa en los programas educativos, las actividades de investigación, los sistemas de educación, los desafíos, las oportunidades y las consecuencias de los cambios internacionales y nacionales en la educación (Serna, 2015). Parece que el punto de vista más importante aquí es la participación en los diferentes programas educativos y de investigación, pero también enfatiza en la cooperación, en lugar de la unificación. Una adecuada gestión es necesaria para planificar y ejecutar programas fundamentales para lograrla (Henry et al., 2001). Así, las estrategias más importantes para alcanzar la internacionalización de la educación originadas desde la experiencia mundial son:

- Revisión de la literatura y la representación de los planes de estudios correspondientes, con el contenido del conocimiento de la comunidad global y de los problemas internacionales.
- Preparación del recurso humano para alcanzar las metas sociales, económicas y culturales de la internacionalización.
- Adecuada cooperación científica y cultural de todas las partes interesadas.
- Utilizar estudios comparativos para re-estructurar los planes de estudios vigentes.
- Enfatizar en las habilidades interculturales para la planificación de la educación.
- Familiarizar y capacitar a los estudiantes en habilidades y destrezas de ámbito internacional.
- Planificar y seleccionar textos especiales para estudiantes extranjeros.
- Intercambiar experiencias entre instituciones.
- Desarrollar una cooperación científica internacional eficaz.
- Enriquecer los entornos universitarios para la educación y las actividades de investigación de acuerdo con las normas mundiales.
- Planificar programas educativos con tiempo necesario mediante la cooperación regional e internacional.
- Aceptar un número mayor de participantes extranjeros en los consejos administrativos, científicos y académicos.
- Proporcionar la capacitación necesaria en gerencia y administración.

- Proteger y respaldar el trabajo de los investigadores, los científicos y los jóvenes investigadores.
- Realizar una cooperación efectiva para participar, planificar, formular y ejecutar proyectos de investigación internacionales.
- Preparar las instalaciones para capacitar y utilizar adecuadamente las nuevas tecnologías.
- Llevar a cabo intercambios y cooperación científica a nivel internacional y regional.
- Dinamizar la gestión pública para ahorrar tiempo y administrar eficientemente el capital requerido para los intercambios científicos y académicos.
- Proveer la preparación suficiente para gestionar y enfrentar los retos de la educación.
- Desarrollar cooperación internacional y regional para promover la calidad de los programas educativos.

5.4 Deberes y desafíos de las instituciones de educación

En el mundo actual, los sistemas de educación tienen aspectos comunes como la comunicación de la información, el enfoque combinacional, la internacionalización y el diálogo intercultural, a la vez que renuevan sus funciones y responsabilidades a través de la globalización. Como resultado, deben revisar sus deberes si su objetivo es lograr la internacionalización en los diferentes niveles educativos y de investigación de sus disciplinas formativas, de lo contrario, tendrán problemas en el proceso. De acuerdo con Fielden y Karen (2001), las principales funciones y deberes de las instituciones en el proceso de internacionalización de la educación son:

- Hacer presencia en el ámbito regional e internacional.
- Estructurar y desarrollar equipos de trabajo organizados y capacitados.
- Mejorar la calidad mediante una eficaz cooperación inter-universitaria: intercambio de estudiantes, investigadores, profesores, información, reformas educativas, cooperación en los proyectos de investigación comunes, uso de bases de datos, planificación de modelos de evaluación, mejorar las experiencias para medir la capacidad y efectividad de la formación, ...
- Economizar la educación mediante cooperación científica.
- Enfatizar, motivar y reconocer la participación de la comunidad en el uso y la generación de ciencia y conocimiento.
- Revisar y atender las vulnerabilidades de los enfoques económicos de la educación en relación con la atención a los valores y la formación humana.
- Cambiar la actitud de los estamentos acerca del uso de las TIC.

Por otro lado, la globalización también plantea desafíos a los sistemas de educación del mundo entero (Moja, 2004), que deben ser resueltos mediante estrategias organizadas y que Saat (2007) clasifica en dos categorías: 1) *individuales*, como las actitudes negativas, y la falta de capacidades, incentivos, conocimientos y experiencia personal; 2) *institucionales*, como la carencia de fuentes de financiación, la escasez de recursos humanos y una débil estructura administrativa. En este sentido, es importante tener en cuenta que los desafíos nacionales se originan desde la visión de los estados en materia de educación (Sariolghalam, 1993) y están relacionados con problemas económicos, sociales y culturales a nivel nacional.

De acuerdo a esto, los retos más importantes de la educación son: la falta de financiación, el alto número de solicitudes de ingreso y limitaciones para aceptarlas, estudiantes que trabajan, la falta de soporte para el acceso al conocimiento, la insuficiente aplicación de las tecnologías, la protección de recursos y la coordinación inadecuada de la estructura de la educación con las normas internacionales. Además, la migración de cerebros, la incompreensión de las disciplinas en la industria, la búsqueda de mano de obra especializada en las empresas, la falta de trabajo colaborativo universidad-empresa-estado, la aceptación e implementación inmediata de experimentos internacionales (como la educación por competencias (Serna, 2015)) y un sistema de educación quedado en el tiempo y con una ausencia total de dinamismo para iniciar el cambio (Serna, 2015).

Estas discusiones les ayudan a las universidades e instituciones de educación a adoptar cambios en el tiempo de acuerdo con las necesidades actuales de la sociedad y a modificar sus estructuras y recurso humano, especialmente el pensamiento en los consejos administrativos. También animan a la formación permanente, a promover la calidad de la educación y a capacitar activamente a los estudiantes mediante el autoaprendizaje y el desarrollo de habilidades para el aprendizaje y uso de la información.

Las recomendaciones más importantes para promover la internacionalización de la educación son: aceptar investigadores y estudiantes extranjeros; ejecutar proyectos internacionales de investigación; cambiar la mentalidad en los consejos administrativos; incrementar el intercambio de profesores, estudiantes e investigadores; compartir periodos educativos comunes con otras universidades; aplicar normas internacionales para la evaluación; enfatizar en los estudios comparativos; aprovechar las experiencias de los otros; mantener una presencia eficaz y activa en los espacios internacionales; y participar dinámicamente en la generación de conocimiento. Igualmente, es importante:

- Atender a la planificación estratégica para la gestión de la educación.
- Revisar y replantear los sistemas de educación.
- Renovar y capacitar el recurso humano.
- Masificar el uso de bases de datos internacionales y de referencias en otros idiomas.
- Patrocinar la generación de nuevo conocimiento como política interna.
- Estandarizar los programas y sus contenidos para la generación de conocimiento. En este caso, es importante prestar atención a las funciones de investigación, docencia, servicios e internacionalización.
- Poner a la administración al servicio de la academia.
- Estudiar y analizar los mercados globales para fijar las condiciones y un medio ambiente adecuado para aceptar estudiantes extranjeros, ejecutar proyectos comunes e intercambiar experiencias e innovaciones científicas y educativas.
- Actualizar e innovar las herramientas, las didácticas y los modelos educativos.
- Enfatizar en la necesidad de mantener habilidades de tolerancia y de diálogo para comprender y aceptar las diferencias interculturales.
- Innovar las didácticas para atender a las nuevas generaciones.

6. LA INTERNACIONALIZACIÓN INSTITUCIONAL

Las referencias e intercambios internacionales hacen parte del pensamiento de las modernas instituciones de educación. La afluencia de estudiantes de todo el mundo y la circulación de los investigadores dejan marcas en ellas y hoy los estudiantes buscan mayoritariamente la movilidad como parte de su proceso formativo. Actualmente, la internacionalidad juega un importante papel en el contexto general de la política en educación (iniciativas de excelencia, procesos de acreditación, evaluación intra-institucional, acuerdos de destino, etc.) y la cooperación internacional de investigación está ganando cada vez más peso. Por otra parte, los graduados tienen que encontrar su camino laboral en un mercado de trabajo global y para realizar investigación de punta, por lo que es necesario buscar el apoyo internacional y el presupuesto necesario para lograrlo. Por todo esto, las cinco principales razones para la internacionalización de una institución en orden de importancia deberían ser:

1. Mejorar la formación de los estudiantes
2. Internacionalizar el plan de estudios
3. Mejorar el perfil internacional de la institución
4. Fortalecer la investigación y la producción de conocimiento
5. Diversificar su personal docente y administrativo

Por otro lado, la internacionalización de las instituciones hasta ahora apenas ha sido medible con indicadores válidos y comparables. A menudo es suficiente con representaciones clave del proceso generadas y alcanzables o disponibles fácilmente, tales como el número de pasantías, ponencias, redes o convenios, sin tener en cuenta la importancia de otras que también son indicadoras de la internacionalidad de la institución, entre otras, las cuestiones relativas a la validez, la objetividad y la fiabilidad del proceso. Esto se aplica a instituciones con enfoques heterogéneos e individualizados, que tratan de determinar su propio grado de internacionalidad con la ayuda de figuras clave; también se aplica a la mayoría de los *rankings* existentes que hacen comparaciones a nivel internacional, como el de Shanghai y el Times Higher Education Supplement, pero este es un asunto que la mayoría de instituciones todavía no tiene en cuenta cuando planifica su política de internacionalización.

6.1 Internacionalidad e Internacionalización

Al consultar los diferentes acuerdos, informes, publicaciones de las instituciones y los ministerios respecto del tema de la internacionalización y la internacionalidad, es fácil ver cómo los términos a menudo se mezclan o se utilizan como sinónimos. Por ejemplo, cuando se presentan las cifras e indicadores de internacionalización apenas muestran su nivel actual de internacionalidad, como el número de estudiantes internacionales matriculados en una fecha determinada. Para evaluar y estructurar un proceso sólido es necesario tratar los términos por separado con respecto a la fijación de objetivos y a su significado. Por otra parte, para lograr una medición útil, se debe determinar claramente y de antemano qué se puede evaluar como internacionalidad y qué como internacionalización, y en qué condiciones se llevan a cabo. Casi siempre esto sólo puede ser implementado por las propias instituciones, en casos individuales, en el marco de su proceso estratégico. A continuación, se presentan las definiciones respectivas:

- *La internacionalidad* describe el estado actual o el estado perceptible de las actividades de internacionalización de una institución a la fecha de los datos.

- *La internacionalización* describe el proceso en el cual se mueve una institución, más o menos en una dirección, de un estado real de internacionalidad en X tiempo, hacia un estado real modificado extendido en el tiempo $X + N$. En esta instancia y en el caso de una planificación adecuada, el estado real se fija contra el estado del objetivo previsto. Es la diferencia entre la situación actual, después del vencimiento del período N , y la situación deseada después de su expiración. En este caso se debe determinar el plazo en el que se observó este cambio de situación.

7. EVALUAR LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

Debido a que la internacionalización es contextual, su calidad se debe evaluar en el contexto de los objetivos de internacionalización de la institución. Al establecer normas se espera que estos objetivos sean validados y tengan un efecto sobre los planes institucionales. La implementación de la internacionalización, considerada como la realización de planes de acción, debe ser por supuesto demostrada y estar directamente incluida en el sistema de aseguramiento de la calidad institucional. La administración debe permitir la aplicación coherente de todos los elementos relacionados con la misma.

7.1 Fase I. Planeación

Los objetivos de internacionalizar la institución se consideran como su planeación prevista. Tres elementos la definen: 1) el apoyo a los objetivos de internacionalización de los programas, 2) el uso de objetivos verificables para supervisar su logro, y 3) las medidas para implementar planes de mejoramiento en los programas.

7.1.1 *Confirmar los objetivos*

Los objetivos de internacionalización están documentados y son compartidos y apoyados por las partes interesadas dentro y fuera de la institución.

El nivel de ambición de la institución se considera el punto de partida para todas las actividades de internacionalización. Este nivel hace referencia al marco de la internacionalización pronosticado y se identifica a través de los objetivos previstos. Estos han de estar documentados y deberán dejar en claro las pretensiones de la institución respecto de la internacionalización. Podrán ser presentados a partir de otros a otro nivel (por ejemplo, nacional), sin embargo, solamente pueden servir como punto de referencia. Una institución tiene que explicar por qué y cómo se relacionan y adaptan estos objetivos específicamente a la misma. Con relación a la sostenibilidad y la eficacia, es importante que sean compartidos y apoyados por los grupos de interés. Compartidos significa que todos los interesados puedan identificar la internacionalización prevista por la institución; y apoyados, que de alguna manera todas las partes interesadas contribuyen a su logro.

7.1.2 *Verificar los objetivos*

La institución ha formulado objetivos verificables que permiten monitorear el logro de las metas de la internacionalización.

Tener cierta ambición de internacionalización va de la mano con el establecimiento de objetivos claros. Para la correcta aplicación y evaluación del proceso en la institución, el monitoreo puede incluir una evaluación comparativa. Los objetivos se entienden como razonables, desafiantes y orientados hacia las metas globales de internacionalización de la institución, la cual debe ser capaz de describir la correspondencia entre los objetivos y las metas formuladas; cuando la internacionalización es transparente se facilita su monitoreo continuo.

Los objetivos verificables pueden ser cualitativos y cuantitativos. Un objetivo es verificable cuando se involucra una cantidad (*cuánto*) y/o una cualidad (*qué tan bien* y con *qué características específicas*) y es completo cuando se ajusta a un plazo de tiempo. Por

lo general, un conjunto de objetivos se relaciona con el mismo período de tiempo, a pesar que los plazos de cada uno pueden proporcionar mayor flexibilidad.

7.1.3 Planear el mejoramiento

Como resultado de las evaluaciones periódicas a la internacionalización se puede demostrar la implementación exitosa de planes de mejoramiento.

Una institución debe evaluar periódicamente sus objetivos de internacionalización, sus planes de acción y sus actividades. Existen diferentes enfoques para llevarla a cabo, lo mismo que los plazos en que tienen lugar, pero cualquier opción debe ser justificable. Las evaluaciones conducen a planes de mejoramiento como una implementación mejorada o a una revisión de los objetivos, planes y/o actividades. Estos planes brindan información esencial a las partes interesadas dentro y fuera de la institución. De la misma manera, es necesario mantener un registro de esos planes de por lo menos los últimos tres años.

Las evaluaciones se pueden organizar de varias maneras y ser, por ejemplo, parte del sistema de control interno de calidad. Sin embargo, las evaluaciones que se consideran a nivel de programa siempre deben ser explícitamente identificables. Por ejemplo, durante la última década las instituciones han tenido que evaluar las redes internacionales y en particular las alianzas bilaterales a las que pertenecen. Porque es importante conocer cómo apoyan estas redes sus metas y/o planes de internacionalización y cómo se utilizan activamente en sus actividades internas y externas. Estas preguntas conducen a elementos esenciales que contribuyen a decidir cuáles continuar y cuáles no, es decir, medidas de mejoramiento. A su vez, estos elementos se utilizan para mejorar el planteamiento general acerca de la pertenencia a redes y asociaciones en el futuro, y contribuyen a un mejor nivel de previsibilidad.

7.2 Fase II. Planes de acción

Los planes de acción institucionales demuestran el progreso del trabajo actual. Tres elementos definen su idoneidad para la internacionalización: 1) la aptitud para el uso, 2) las dimensiones que cubren, y 3) los instrumentos y recursos disponibles para apoyarlos.

7.2.1 La aptitud para el uso

Los planes de internacionalización de la institución garantizan el logro de sus objetivos.

Se supone que la internacionalización prevista por la institución es el trabajo actual en curso, por lo tanto, debe contar con planes de acción adecuados para ese propósito; es decir, diseñados de tal manera que el logro de la internacionalización buscada parezca realista. En algunos casos, las instituciones los incluyen en la documentación que describe sus objetivos de internacionalización. También es necesario definir: 1) las tareas específicas, en las que se describe qué se hará y quién lo hará; 2) una línea de tiempo, en la que se indique cuándo se tomarán medidas; y 3) asignar recursos específicos para las actividades específicas.

7.2.2 Dimensiones

La internacionalización de la institución planea apropiadamente incluir por lo menos las siguientes dimensiones: los resultados del aprendizaje internacional e intercultural; la formación, el aprendizaje, y la investigación; el personal; y los estudiantes.

La institución puede demostrar que sus planes de internacionalización cubren un conjunto específico de dimensiones relacionadas directamente con el entorno de formación y de aprendizaje. En consecuencia, debe prestar atención específica a los resultados del aprendizaje internacional e intercultural. Estos son importantes porque demuestran claramente el impacto de la internacionalización en la calidad de la educación impartida, y en consecuencia su relevancia para los estudiantes, los graduados y la industria. Cabe señalar que las dimensiones cubiertas no deben limitarse a las de formación y aprendizaje. Dependiendo del perfil de la institución estos planes también pueden referirse a la investigación y a la prestación de servicios a la sociedad. Por supuesto, las universidades también cubren la internacionalización desde sus planes de acción en investigación. Hay que tener en cuenta que deben ser explícitos los vínculos entre los planes de internacionalización de la institución y sus objetivos de internacionalización.

7.2.3 Instrumentos y recursos

Los planes de internacionalización de la institución se complementan con instrumentos específicos y con recursos adecuados.

Los planes de acción requieren apoyo adecuado. Una institución ofrece este apoyo por medio de instrumentos específicos y con recursos asignados adecuadamente, de tal manera que se puedan implementar efectivamente los planes de internacionalización. Los instrumentos y recursos pueden variar, pero generalmente comprenderán tiempo, fondos, sistemas de apoyo, equipos y servicios. En un contexto institucional, la oficina de internacionalización probablemente sea el instrumento más visible de toda la institución para la internacionalización. Debe quedar claro que los grupos de interés internos, como es el caso de esta oficina, son fundamentales para implementar correctamente los planes de internacionalización, pero se requieren vínculos explícitos entre los planes de acción y las actividades con los recursos de esta oficina.

7.3 Fase III. Implementación

La prueba de fuego es la aplicación real de la internacionalización. Los siguientes elementos son esenciales para demostrarla: 1) un sistema funcional para la gestión de la información, 2) la gestión de la información generada por la internacionalización, y 3) la demostración de realizaciones por medio de documentados de salidas y resultados.

7.3.1 Sistema de gestión de la información

La institución cuenta con un sistema funcional de gestión de la información, que le permite recoger y procesar la información relevante con respecto a la internacionalización.

Para cumplir con los objetivos y planes de internacionalización es fundamental contar con la información necesaria. Pero, sobre las actividades de internacionalización, ¿de dónde proviene? Una institución debe ser capaz de recoger y tratar la información pertinente y, por tanto, necesita un sistema funcional que le proporcione la información necesaria para gestionar eficiente y eficazmente sus actividades de internacionalización. La atención se centra en tener el sistema funcional, no en su uso. Estos sistemas son diferentes de otros que se utilizan para analizar y facilitar las actividades estratégicas y operativas. La mayoría genera informes basados en las actividades de la institución y en fuentes de datos primarios. Además, debe cubrir las áreas pertinentes de los planes de

internacionalización y no limitarse a los datos y a la información internos; por lo que la información pertinente debe ser interpretada primero como información interna y externa, y luego como relevante para los objetivos de la institución y los planes de acción.

7.3.2 Gestión de la información generada

La institución utiliza la información procesada para gestionar eficazmente sus actividades de internacionalización.

Un sistema de gestión de información es una herramienta útil solamente en la medida en que sea compatible de manera eficaz con la gestión. Su propósito es generar información sintetizada y procesada. La institución tiene que hacer buen uso de la información, a fin de gestionar con éxito las actividades de internacionalización. La atención se centra en la utilización de la información producida por el sistema para gestionar con eficacia las actividades de internacionalización, es decir, la gestión de la información generada, y por lo tanto no se trata solamente de tener información. Así mismo, se debe utilizar de tal manera que la gestión sea eficaz y de este modo ofrecer los resultados deseados y esperados. La gestión puede demostrar cómo hacer uso de la información proporcionada por el sistema y cómo apoya la gestión eficaz de las actividades de internacionalización.

7.3.3 Demostración de realizaciones

A través de las salidas y resultados documentados, la institución puede demostrar el grado en que sus planes de internacionalización se realizan.

Las instituciones deben documentar sus realizaciones, entre ellas, las salidas y los resultados de los planes de internacionalización. Un esquema transparente y documentado en el ámbito de la internacionalización refuerza el apoyo interno y externo de las partes interesadas. Aquí es importante conectar directamente los planes y las realizaciones, es decir, que las segundas sean consecuencia directa de los primeros. De la misma manera, las instituciones pueden mejorar sus objetivos de internacionalización, planes e implementación mediante el análisis de por qué las salidas no son el resultado de sus planes. También necesita demostrar que el sistema de gestión de información, además de otras fuentes, se puede utilizar para revelar en qué medida se realizan los planes. Sin embargo, las salidas y los resultados no son los únicos a ser utilizados. Se pueden encontrar otras fuentes para demostrar el grado de su realización.

7.4 Fase IV. Mejoramiento

Una cultura de calidad en internacionalización puede ser desarrollada y estimulada para centrarse en el mejoramiento. Los siguientes elementos son característicos para lograrlo: 1) un sistema interno de aseguramiento de la calidad, 2) el uso de enfoques de internacionalización en ese sistema, y 3) la participación de las partes interesadas.

7.4.1 Aseguramiento interno de la calidad

El sistema interno de aseguramiento de la calidad de la institución abarca todas las dimensiones y actividades de la internacionalización.

De acuerdo con las normas y directrices para el aseguramiento de la calidad de la educación, las instituciones deben comprometerse explícitamente a desarrollar una

cultura para reconocer la importancia de la calidad y su aseguramiento. Para lograrlo, necesitan implementar y desarrollar una estrategia para su mejoramiento continuo. Por supuesto, esto se extiende a las actividades de internacionalización, por lo que sus planes de acción y sus actividades deberán ser parte integral de la estrategia para ese mejoramiento. El sistema interno de aseguramiento de la calidad debe cubrir, por lo menos, las siguientes dimensiones de la internacionalización: resultados de aprendizaje internacional e intercultural, formación, aprendizaje e investigación, personal y estudiantes. La movilidad estudiantil es un ejemplo visible de una actividad de este tipo, y la mayoría de instituciones tienen métodos para garantizar y mejorar la calidad de la misma, por lo que regularmente aplican indicadores cuantitativos, como la cantidad de cursos finalizados o la relación de créditos obtenidos. Los enfoques cualitativos como las competencias internacionales o interculturales adquiridas, no son tan comunes, aunque actualmente se están desarrollando varios instrumentos para gestionarlos.

7.4.2 Enfoques para el mejoramiento

Como parte de sus actividades regulares de aseguramiento y mejoramiento de la calidad, la institución utiliza enfoques centrados en la internacionalización.

La internacionalización de la institución también influye en su sistema interno de aseguramiento de la calidad, esto proporciona oportunidades adicionales para el mejoramiento en todas sus demás actividades. Los enfoques para lograrlo son mayoritariamente la evaluación comparativa internacional y el aprendizaje entre pares. Este tipo de actividades no se limitan únicamente a la internacionalización, también son comunes en los campos de la docencia, la investigación y los servicios.

7.4.3 Participación de las partes interesadas

La institución involucra activamente a los grupos de interés internos y externos en el aseguramiento de la calidad y en las actividades de mejoramiento relacionadas con la internacionalización.

Una institución con objetivos de internacionalización debe identificar específicamente las partes interesadas, tanto internas como externas, y nacionales como internacionales. Estos actores desempeñan un papel activo en sus actividades de mejoramiento y se pueden identificar por su nivel de conocimientos y experiencia, y por su interés en la institución:

- *Conocedor e interesado.* Son los grupos que la institución necesita involucrar plenamente en sus actividades de aseguramiento y mejoramiento de la calidad.
- *Conocedor desinteresado.* Requieren un esfuerzo adicional de la institución para incluirlos en estas actividades.
- *Poco conocedor pero muy interesado.* Los debe involucrar de manera satisfactoria para ambas partes en sus actividades, principalmente como salvaguardia para los temas principales.
- *Poco conocedor y desinteresado.* Los cuales debe supervisar e informar acerca de sus actividades, sobre todo como una invitación abierta a participar.

Los miembros de las redes internacionales institucionales pueden ser identificados como conocedores e interesados, por lo que deben participar en las actividades críticas de mejoramiento. La cuestión aquí es acerca de todos los interesados y su contribución

específica para el aseguramiento de la calidad y las actividades de mejoramiento en relación con la internacionalización. Así, los estudiantes de intercambio que están saliendo o han salido de la institución se pueden considerar como conocedores de ciertos aspectos de la internacionalización, pero probablemente estén menos interesados en contribuir. Las instituciones necesitan involucrarlos activamente y llegar a ellos con el fin de obtener información sobre los servicios y las instalaciones para los estudiantes internacionales entrantes.

7.5 Fase V. Gobernabilidad

El buen gobierno asegura la continuidad de los planes y actividades de la internacionalización. Tres elementos definen la idoneidad de la gestión institucional: 1) responsabilidades claramente definidas y asignadas en relación con la misma, 2) una estructura organizativa, unos procesos eficaces de toma de decisiones y liderazgo, y 3) respuesta eficiente a los aportes y necesidades internos y externos.

7.5.1 Responsabilidades

Las responsabilidades en materia de internacionalización de la institución, como objetivos, planes, implementación, y mejoramiento, están claramente definidas y asignadas.

Gobernabilidad es el acto de gobernar, es lo que un órgano de gobierno hace, pero gobernabilidad y gestión necesariamente no son conceptos intercambiables. Cualquier organización formal necesita definir y asignar responsabilidades. En este caso, la institución debe definir todas las responsabilidades relativas a la internacionalización y luego asignarlas a los cargos u organismos correspondientes. Estas responsabilidades se documentan, y las personas, grupos y organismos a los que se asignan conocen sus deberes. Esto significa que es claro quién toma las decisiones relativas y también quién es realmente el responsable. Una manera fácil de documentarlas es mediante una matriz: en un eje todas las responsabilidades identificadas y en el otro todas las posiciones u organismos institucionales responsables.

7.5.2 Eficacia

La estructura organizacional y los procesos de toma de decisiones y liderazgo acerca de la internacionalización, apoyan eficazmente la realización de los objetivos y planes de acción institucionales relacionados con la misma.

La estructura organizacional, los procesos de toma de decisiones y el liderazgo tienen incidencia en el grado en que se lograrán los objetivos de internacionalización de una institución, así como en la implementación exitosa de sus planes respectivos. En particular, al priorizar los esfuerzos, asignar recursos y delegar responsabilidades el liderazgo apoya la realización de los objetivos y los planes de acción. Organizarse adecuadamente significa que los procesos de toma de decisiones y el liderazgo de la estructura organizacional, con respecto a la internacionalización, están visiblemente vinculados a los objetivos y planes de acción. Mediante medidas y enfoques adoptados las instituciones pueden demostrar cómo su gobierno apoya con éxito su realización.

7.5.3 Capacidad de respuesta

La institución responde eficientemente a los aportes y necesidades internos y externos con respecto a las actividades de internacionalización.

Los grupos de interés internos y externos juegan un rol importante en la estructura de gobierno de la educación. Sin embargo, esa participación no es lo que interesa aquí, sino la capacidad de respuesta de la institución a los aportes de estos grupos en relación con la internacionalización. Este es un aspecto importante para su sostenibilidad. La capacidad de respuesta representa la manera cómo la institución responde a los aportes, y puede tomar muchas formas: la recopilación proactiva de la información, la retroalimentación directa y la atención oportuna a quejas, reclamos y solicitudes. Ésta puede ser una característica de las estructuras formalmente organizadas en la que las partes interesadas participan, tales como estudiantes, empleados, organizaciones, la industria, etc. Asimismo, puede referirse al procesamiento de los aportes allegados de manera informal a través de, por ejemplo, redes internacionales, la página web de la institución y los medios de comunicación. Independientemente de su origen, la institución deberá considerarlos cuidadosamente y saber si debe limitar sus reacciones y/o respuestas a la audiencia originaria, o transmitirlos más ampliamente. Una institución demuestra su capacidad de respuesta más eficazmente si identifica los aportes y las respuestas adecuadas a las mismas.

8. EVALUAR LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS

La internacionalización es un fenómeno complejo y está fuertemente influenciado por el contexto en el que tiene lugar. Como concepto multidimensional, varía ampliamente en diferentes entornos: el económico, las relaciones entre países o la educación. Esto significa que es necesario tener en cuenta el contexto y las diversas formas en que opera.

En todo el mundo, en particular en los EE.UU. y Europa, se han desarrollado varios instrumentos para evaluar la calidad de la internacionalización (Aerden et al., 2013), centrados principalmente en los indicadores y que utilizan más o menos las mismas categorías. La mayoría de estas iniciativas tienen lugar a nivel institucional y ninguna establece estándares. Junto con especialistas en internacionalización, Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO), diseñó un instrumento para asegurar la calidad de la internacionalización en los programas usando estándares de evaluación predefinidos. Dado que en la educación la garantía de la calidad se debe considerar como un proceso de establecimiento de confianza entre las partes interesadas, de lo adecuado de un programa de educación y/o institución para el propósito y los requisitos predefinidos, esta metodología se debe poner a prueba en cada institución en particular y en ningún caso asumir los resultados como genéricos (Aerden et al., 2013a).

Si la internacionalización es contextual, su calidad se debe evaluar en el contexto de los objetivos de la institución y de los programas que, al establecer normas, se espera sean significativos. Además, deben causar un efecto sobre los resultados de aprendizaje esperados en el programa, en la composición de los grupos de estudiantes y en la experiencia de su internacionalización. Los resultados de aprendizaje internacionales e interculturales planeados proporcionan el contexto para la evaluación de los logros, la enseñanza, el aprendizaje y el personal y los servicios.

8.1 Fase I. Planeación

Los objetivos de internacionalización del programa se consideran como su planeación. Tres elementos la definen: 1) la confirmación de los objetivos, 2) el uso de objetivos verificables para supervisar su logro, y 3) la implementación de planes de mejoramiento para el programa.

8.1.1 Confirmar objetivos

Los objetivos de internacionalización para el programa están documentados y son compartidos y apoyados por las partes interesadas dentro y fuera del mismo.

El nivel de ambición del programa se considera como el punto de partida para todas las actividades de internacionalización, y hace referencia al marco previsto para el mismo. Se identifica por sus objetivos; que deben estar documentados y dejar en claro lo pretendido con su internacionalización. A veces estos objetivos surgen de los trazados por la institución o la facultad, pero no son suficientes para lograrlo. Es necesario explicar por qué y cómo se relacionan con el programa. En la educación, una parte interesada es una persona u organización con interés genuino en el funcionamiento de un programa o institución. Pueden ser los estudiantes, el personal, la administración o los representantes del ámbito profesional pertinente. Generalmente, las identifican los propios directores de los programas. Con respecto a la sostenibilidad y la eficacia es imprescindible que los objetivos de internacionalización del programa sean compartidos y apoyados por los

grupos de interés. *Compartido* significa que todos identifican la internacionalización prevista, y *apoyado*, que todas las partes interesadas contribuyen de alguna manera a su logro.

8.1.2 Verificar objetivos

El programa ha formulado objetivos verificables que permiten monitorear el logro de las metas de internacionalización.

La ambición de internacionalización va de la mano con el establecimiento de objetivos, que guiarán su correcta aplicación y evaluación en el programa. El monitoreo puede incluir una evaluación comparativa. Un punto de referencia es aquel contra el cual se puede medir algo. *Benchmarking* es entonces un proceso de identificación de los puntos de referencia, con el fin de distinguir y comprender las buenas prácticas para mantener y mejorar el rendimiento. Estos objetivos se entienden como razonables, desafiantes y orientados hacia los objetivos globales de la internacionalización. Un programa debe ser capaz de describir la correspondencia entre los objetivos y las metas de internacionalización formuladas, y debe ser transparente y facilitar el monitoreo continuo.

Los objetivos verificables pueden ser cualitativos y cuantitativos. Un objetivo es verificable cuando se involucra una cantidad (*cuánto*), y/o una cualidad (*qué tan bien o con qué características específicas*). Para ser completo se debe ajustar a un plazo de tiempo. Por lo general, un conjunto de objetivos se relaciona con el mismo período de tiempo, a pesar que los plazos de cada uno pueden proporcionar una mayor flexibilidad en un contexto de educación. Un ejemplo de un objetivo podría ser: incrementar la diversidad de orígenes culturales en el aula. Pero, ¿este objetivo tiene un aspecto cuantitativo y/o cualitativo real? El uso del verbo *incrementar* denota sin duda un aspecto cuantitativo, pero no es satisfactorio. Como tal, el objetivo no es verificable apropiadamente. Podría mejorarse así: incrementar la diversidad de orígenes culturales en el aula mediante la limitación del número de estudiantes nacionales a un 60%. Este objetivo tendría que complementarse con un marco de tiempo. También se añadiría una dimensión cualitativa al definir orígenes culturales específicos: incrementar la diversidad de orígenes culturales en el aula mediante la inclusión de X% de estudiantes de USA y Y% de Asia.

8.1.3 Planear el mejoramiento

Se puede demostrar la implementación exitosa de planes de mejoramiento como resultado de las evaluaciones periódicas de internacionalización del programa.

Los responsables del programa también lo son de la calidad de la internacionalización del mismo, esto hace necesario que la evalúen periódicamente. Estas evaluaciones cubren los objetivos, los planes y las actividades. Existen diferentes enfoques para llevarlas a cabo, lo mismo que los plazos en que tienen lugar, pero cualquier opción debe ser justificable. Las evaluaciones conducen a planes de mejoramiento como una implementación mejorada o una revisión a los objetivos, planes y/o actividades. Estos, brindan información esencial a las partes interesadas dentro y fuera del programa. De la misma manera, es necesario mantener un registro de los planes de mejoramiento de, por lo menos, los últimos tres años. Las evaluaciones se pueden organizar de varias maneras y ser parte del sistema de control de calidad interno de la entidad. Sin embargo, las

evaluaciones consideradas dentro del programa siempre deben ser explícitamente identificables.

8.2 Fase II. Aprendizaje internacional e intercultural

Tiene relación con los resultados de aprendizaje internacional e intercultural de un programa, y en ellos tienen injerencia: 1) el aprendizaje buscado, 2) la manera apropiada de evaluar el aprendizaje, y 3) el logro real de resultados alcanzados por los graduados del programa.

8.2.1 Resultados de aprendizaje previstos

Los resultados previstos por el programa para el aprendizaje internacional e intercultural son un claro reflejo de sus objetivos de internacionalización.

En la educación superior europea los resultados de aprendizaje se consideran la forma más transparente para presentar metas y objetivos de un programa. En consecuencia, dejan claro lo que se espera que un estudiante sea capaz de conocer, entender, comprender y demostrar después de haber completado con éxito su plan de estudios (en Latinoamérica se conoce como el perfil). Los responsables del programa también deben clarificar las metas y objetivos por medio de resultados de aprendizaje. Esto incluye aclarar la dimensión internacional e intercultural del programa, es decir, los resultados de aprendizaje internacional e intercultural previstos. Por supuesto, esto implica que son una parte integral de los resultados de aprendizaje generales del programa.

Los resultados de aprendizaje intercultural permiten una comunicación eficaz y adecuada con personas de otras culturas, e incluyen estrategias y habilidades prácticas y cognitivas para vivir y trabajar con ellas, para cooperar y construir relaciones y lograr interacción entre culturas, etc. Los internacionales permiten un trabajo eficaz y adecuado por fuera de su entorno específico regional o nacional. Pueden incluir temas puntuales de flexibilidad cognitiva y cultural, de geografía socio-económica, sociabilidad, civismo comparativo, y otros tantos. Por su puesto, deben ser el resultado de los objetivos de internacionalización para el programa, significando que su correspondencia es demostrable.

8.2.2 La evaluación

Los métodos utilizados para evaluar a los estudiantes son adecuados para medir el logro de los resultados previstos por el programa para el aprendizaje internacional e intercultural.

Este proceso comprende una amplia gama de actividades escritas, pruebas orales y prácticas, evaluaciones, proyectos y portafolios utilizados para evaluar el progreso de un estudiante después de un período de aprendizaje. Se pueden distinguir dos tipos de evaluaciones: 1) formativas (progreso focalizado), y 2) acumulativas (rendimiento final). Las evaluaciones determinan si los estudiantes alcanzan o no los logros de aprendizaje propuestos por el programa. Se pueden tener en cuenta todas las estrategias evaluativas necesarias, tales como evaluaciones de seguimiento y finales, proyectos de fin de carrera, trabajos de investigación, tesis y evaluaciones de desempeño. Sin embargo, deben estar orientadas a garantizar el logro de los resultados previstos por el programa para el aprendizaje internacional e intercultural. Por lo tanto, hay que prestar atención especial a

la inclusión de las aptitudes internacionales e interculturales. La evaluación estándar no siempre es capaz de capturar estos resultados de aprendizaje, por lo que periódicamente tiene que ser modificada o ampliada para probar la comprensión de los estudiantes. Con este fin, se debe demostrar la forma como se evalúa en este contexto. Por ejemplo, un cuestionario de selección múltiple o un examen memorístico requerirá justificación adicional.

8.2.3 La graduación

Se puede demostrar que los graduados alcanzan el logro de los resultados previstos por el programa para el aprendizaje internacional e intercultural.

Una evaluación adecuada puede demostrar de forma transparente si los graduados del programa realmente alcanzan los resultados de aprendizaje internacional e intercultural buscados, y todas las estrategias usadas en ella pueden ser una manifestación directa de este logro. De igual manera, se puede presentar una manifestación indirecta de dichos logros. La mayoría de métricas indirectas populares son egresados y evaluaciones del mercado acerca de lo que los graduados saben, entienden, comprenden y demuestran en sus empleos. Sin embargo, no sustituyen a las manifestaciones directas y se limitan a proporcionar información adicional. Por otro lado, existe una idea errónea acerca de que una estadía por un período corto en el extranjero es suficiente para adquirir cierto nivel de aprendizaje internacional e intercultural. A partir de diversas investigaciones se ha demostrado que este no es el caso, cuando ese período de estudio no tiene el objetivo de lograr este propósito. Con el fin de apuntar al logro de los resultados previstos, es necesario que los responsables del programa identifiquen los esperados, y que sean factibles de lograr a través de la estancia en el extranjero e informar a los estudiantes salientes. En segundo lugar, esa consecución debe ser evaluada durante y/o después de su regreso.

8.3 Fase III. Enseñanza y aprendizaje

La enseñanza y el aprendizaje se relacionan con escenarios donde los estudiantes son capaces de alcanzar los resultados de formación. Tres elementos juegan un papel aquí: 1) el plan de estudios, 2) los métodos y didácticas, y 3) el ambiente de aprendizaje. Estos elementos deben corresponder de manera explícita con el aprendizaje previsto por el programa en lo internacional e intercultural, y por lo tanto proporcionar los medios para lograrlos.

8.3.1 Plan de estudios

El contenido y la estructura del plan de estudios proporcionan los medios necesarios para lograr los resultados de aprendizaje previstos por el programa en lo internacional e intercultural.

Un plan de estudios se entiende como el conjunto coherente y estructurado de contenidos educativos de un programa, que cuando se completa con éxito permite el logro de una titulación. El plan de estudios debe ofrecerles a los estudiantes la oportunidad de aprendizaje necesario para alcanzar los resultados previstos desde lo internacional e intercultural. Una manera fácil de documentar la correspondencia es mediante una matriz, en la que un eje corresponde a los resultados de aprendizaje previstos y el otro a los métodos y didácticas utilizadas para lograrlos. Este mismo tipo de correspondencia

debe existir entre los resultados previstos, tanto en los métodos de enseñanza, como en el ambiente de aprendizaje. Estos tres ejes constituyen el entorno de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes deben ser capaces de alcanzar esos resultados (Lokhoff y Wegewijs, 2010).

8.3.2 Métodos y didácticas de enseñanza

Los métodos y las didácticas de enseñanza son adecuados para alcanzar los resultados previstos por el programa para el aprendizaje internacional e intercultural.

Desde la perspectiva del profesor, los métodos y didácticas de enseñanza se refieren a los principios y métodos de instrucción, a las formas de presentación de los materiales de enseñanza o a la realización de actividades docentes. La elección del método o métodos a utilizar dependerá principalmente de la experiencia de trabajo en el aprendizaje previsto, pero también de la capacidad y el interés de los estudiantes. Si se espera que participen de manera productiva en el trabajo en equipo y que asuman la iniciativa de presidir debates y discusiones en un grupo internacional o multicultural, esto debería repercutir en los métodos. En este caso, se debe permitir su participación en clase y provocar la discusión, e incluir el trabajo en grupos más pequeños y mixtos. Si el programa está destinado a proporcionar una perspectiva global más amplia, la situación de trabajo en diferentes contextos podría ser simulada, y en consecuencia ajustar el método de evaluación. La intención de los programas es llevar a los estudiantes fuera de su ambiente cómodo y brindarles un enfoque práctico en la enseñanza, desde una mirada global sobre diferentes pruebas.

8.3.3 Los ambientes de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje es adecuado para la consecución de los resultados previstos por el programa para el aprendizaje internacional e intercultural.

Desde la perspectiva del estudiante, el ambiente de aprendizaje es toda la gama de condiciones y actividades que determinan su proceso formativo. Consiste de un contexto, unos recursos propicios y un conjunto de herramientas adecuados. Es la suma de las circunstancias y las influencias internas y externas que afectan el proceso. El ambiente de aprendizaje puede consistir, entre otros, de aulas internacionales, sistemas informáticos, entornos virtuales y movilidad internacional. Si se supone que los estudiantes son capaces de trabajar en grandes grupos internacionales, apreciando diferentes tradiciones nacionales y culturales y formas de trabajo, esto se reflejaría en los ambientes de aprendizaje. En este caso, sería un escenario para dar cabida al trabajo en grandes grupos internacionales. Además, la actividad de los estudiantes en estos grupos debe ser versátil, rindiendo homenaje a las diferentes tradiciones culturales. En algunos casos se pide dar su opinión sobre el trabajo de otros, y en otros estarán obligados a presentar un proyecto final. En los ambientes de aprendizaje surgen problemas (a veces provocados) que se deben tratar respetando las diferencias culturales y el impacto posible sobre el trabajo cooperativo.

8.4 Fase IV. El personal

La calidad de la educación y el rendimiento de los estudiantes dependen en gran medida del personal a su alrededor, y tanto el de enseñanza como el administrativo tienen una contribución esencial en la internacionalización de un programa. Tres elementos

juegan un papel aquí: 1) su composición, 2) sus habilidades, destrezas y capacidades, y 3) el apoyo que se les proporciona.

8.4.1 Composición

La composición del personal (en calidad y cantidad) facilita el logro de los resultados de aprendizaje previstos por el programa en lo internacional e intercultural.

La composición del personal académico y administrativo contribuye de manera significativa a la calidad general de un programa. *Cantidad* se refiere al número de empleados destinados, y *calidad* a sus cualificaciones en sentido amplio. No solamente se refiere al conocimiento disciplinar específico, sino a sus habilidades de enseñanza y a su experiencia, lo cual puede ser demostrado en su hoja de vida o portafolio.

8.4.2 Experiencias y capacidades

Los miembros del personal tienen suficiente experiencia y capacidades en lo internacional, lo intercultural y el conocimiento de idiomas.

Las diferencias en la composición del personal pueden apoyar la diferenciación entre los programas en una misma área temática. Las experiencias y capacidades internacionales e interculturales del personal docente esencialmente fijan si el programa les va a permitir a los estudiantes alcanzar los resultados para un aprendizaje internacional e intercultural. El mayor desarrollo de la educación y la investigación se lleva a cabo en un contexto global. Una experiencia internacional mejora la competencia del personal para considerar e incluir estos acontecimientos, y más importante aún, los aspectos internacionales de su disciplina.

8.4.3 Apoyo

El apoyo que se le proporciona al personal es consistente con la composición del mismo y le facilita la adquisición de experiencias y capacidades internacionales, interculturales y lingüísticas.

Al comienzo no se puede esperar que los miembros del personal docente encarnen todas las experiencias internacionales pertinentes y/o las capacidades interculturales. Además, a los que tienen experiencia se les debe permitir actualizar internacionalmente las capacidades interculturales y/o el conocimiento de otros idiomas. En ambos casos, la institución proporcionará las oportunidades para adquirir las habilidades y destrezas necesarias. El apoyo se puede dar de varias formas y en algunos casos ser obligatorio para ambas partes. La mayoría lo hace de forma reactiva, para abordar los problemas o para enfrentar las brechas detectadas. También se puede ofrecer de forma proactiva, adelantándose a la demanda proyectada o en previsión de posibles cambios en la enseñanza y el entorno de aprendizaje. De esta manera, se les proporciona apoyo activo con el fin de satisfacer de mejor forma las actividades y/o aspiraciones internacionales e interculturales del programa.

8.5 Fase V. Los estudiantes

La internacionalización debe tener un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes, y también en sus experiencias. Tres elementos se tienen en cuenta: 1) su composición, 2) sus experiencias y capacidades, y 3) el apoyo que se les ofrece.

8.5.1 Composición

La composición del grupo estudiantil (orígenes nacionales y culturales) está en línea con los objetivos de internacionalización del programa.

La composición del grupo de estudiantes dará forma a la manera como pueden, individualmente, obtener experiencias internacionales e interculturales. Sin embargo, el grupo no tiene que estar mezclado de cualquier manera. Tanto los cuerpos estudiantiles conformados desde varios continentes, como los nacionales, pueden proporcionar oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje internacional e intercultural. Depende de los objetivos de internacionalización del programa; sin embargo, el caso es conocer a qué nivel se piensa. Por tanto, la composición del grupo estudiantil debe corresponder con estos objetivos. Aquí el enfoque necesariamente no es sobre diferentes nacionalidades o culturas en el aula, sino en crear el mejor ambiente para el grupo.

8.5.2 Experiencias y capacidades

Las experiencias y capacidades en internacionalización adquirida por los estudiantes son adecuadas y corresponden a los objetivos de internacionalización del programa.

Estas experiencias y capacidades se entienden como las que un estudiante ha adquirido y puede practicar y desarrollar. La experiencia en internacionalización no implica obligatoriamente que los estudiantes tienen que pasar tiempo en el extranjero, porque hay otras maneras de obtenerla. Un programa puede organizar el aprendizaje colaborativo internacional en su aula de clases, puede pedirles a los estudiantes participar en actividades con un grupo estudiantil internacional de la institución o puede organizar la movilidad virtual del personal o de los estudiantes. En todos los casos las experiencias y capacidades internacionales del grupo deben corresponder con los objetivos de internacionalización del programa.

8.5.3 Apoyo

El apoyo brindado a los estudiantes afirma los objetivos de internacionalización del programa y corresponde a la composición del grupo.

El apoyo se debe interpretar tan ampliamente como sea posible, y puede ser tanto curricular como extra curricular, además de corresponder con los objetivos de internacionalización del programa. Sin embargo, la variedad depende de la composición del grupo. Un grupo nacional homogéneo involucra principalmente apoyo para la movilidad virtual, y es diferente de un grupo multinacional heterogéneo con períodos obligatorios en el extranjero. En cualquier caso, todos los estudiantes deben ser capaces de hacer uso de una amplia gama de servicios integrados antes, durante y después de sus estudios.

Cuando es exigido por los estudiantes este apoyo puede ser ofrecido de forma reactiva, pero puede ser proactivo con antelación a la demanda y para garantizar un mejor uso por parte de ellos. Una amplia gama de servicios extra escolares puede respaldar los objetivos de internacionalización del programa. La simplificación en el proceso de admisión y un sistema de compañeros son ejemplos de cómo los nuevos estudiantes pueden ser acogidos sin problemas en la institución y socialmente. Por supuesto, se requiere una demostración de cómo el programa cumple las demandas de su cuerpo estudiantil, por lo que la retroalimentación y las encuestas pueden proporcionar la información necesaria.

9. LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

9.1 Qué significa internacionalizar un plan de estudios

Tradicionalmente este concepto se ha referido a las distintas actividades de internacionalización realizadas por las instituciones, tales como programas de estudio en el exterior, cursos de idiomas foráneos, bibliografía en otro idioma, programas o áreas interdisciplinarias, o el ofrecimiento de programas o cursos con un enfoque internacional, intercultural, o comparativo (Bremer y van der Wende, 1995). Sin embargo, el concepto se refiere a *implementar contenidos, didácticas, metodologías y enfoques que incorporen una perspectiva de formación intercultural e internacional*. Por lo tanto, no se trata solamente del plan de estudios, sino también de las implicaciones formativas de los enfoques de enseñanza-aprendizaje que promueven la inclusión de estudiantes globales (Adams, 1992; Marchesani y Adams, 1992; Maidstone, 1995; McKellin, 1998; Leask, 2001; McLoughlin, 2001; De Vita y Case, 2003). Bond (2006) define esta transformación curricular como un cambio fundamental en *qué se enseña y cómo se enseña*.

9.2 Por qué es importante internacionalizar el plan de estudios

Puede ser un medio eficaz para proporcionar un entorno académico que apoye las diversas necesidades de aprendizaje cultural de los estudiantes en un mundo global. Leask (2001) sugiere que esta internacionalización es una poderosa y práctica manera de reducir la brecha entre la retórica y la práctica, para incluir y valorar el aporte de los estudiantes en medio de la globalización. Diversos investigadores enfatizan en la centralidad del plan de estudios y en su internacionalización, junto con los procesos de enseñanza-aprendizaje, como elementos críticos de la formación de este siglo (Tonkin y Edwards, 1981; Knight, 1994, 1997, 2000a; Lemasson, 2002; Bond, 2003; Bond et al., 2003; Green y Olson, 2003; Paige, 2003;).

Knight (1994) describe al plan de estudios como la columna vertebral del proceso de internacionalización de la formación. Otros investigadores concuerdan y hacen hincapié en la importancia de un plan de estudios internacionalizado, para suministrarles a los estudiantes experiencias formativas que los preparen y capaciten para tener éxito en esta sociedad global y cada vez más interdependiente (Bonfiglio, 1999; Leask, 2001; Lemasson, 2002; Schuerholz, 2007; Schuerholz et al., 2007). Además, los procesos formativos y el plan de estudios desempeñan un papel clave para la formación de los estudiantes en valores (Khalideen, 2006).

Debido a que típicamente el plan de estudios es un reflejo de los valores, las actitudes y las creencias de una cultura particular y de una institución, es poco probable que tenga éxito cuando se orienta a forzar a los estudiantes a asimilar una cultura de aprendizaje que les es poco familiar, y puede influir negativamente en su sentido de identidad (Kennedy, 1995; Cortazzi y Jin, 1997; Freedman, 1998; Mestenhauser, 2002a; Khalideen, 2006). Los valores etno-céntricos en los que se basa el plan de estudios y la pedagogía de la mayoría de instituciones occidentales de hoy, cuyo énfasis es un formato de conferencia didáctica con tutoriales y seminarios, no permiten el desarrollo del enfoque de internacionalización. En parte, porque que no hacen énfasis en el debate, el pensamiento crítico y el aprendizaje activo, y además, no tienen en cuenta la diversidad de las formas de conocimiento de los estudiantes de este siglo. Por el contrario, aliena a los estudiantes y no logra acostumbrarlos a los diferentes estilos de enseñanza-aprendizaje para el mundo globalizado (Mestenhauser, 2002a; Joseph, 2008).

Un entorno de aprendizaje óptimo debe reflejar las diversas culturas, perspectivas y experiencias de los estudiantes (Banks, 2004), y por la manera en que las personas piensan, razonan y ven el conocimiento, está cultural y socialmente determinado que los estudiantes de diversos orígenes culturales pueden tener dificultades para equilibrar las expectativas de la perspectiva curricular tradicional occidental; y las estrategias pedagógicas, con sus propias expectativas y valores de aprendizaje basados en la cultura, deben romper esta creencia (Mestenhauser, 2002a; Peelo y Luxon, 2007).

9.3 Enfoques para internacionalizar el plan de estudios

Bremer y van der Wende (1995) sugieren una tipología que ilustra la gama de programas que pueden ser considerados en la planificación de la internacionalización de los planes de estudios, tales como contenidos diseñados específicamente para estudiantes internacionales; inclusión de temas internacionales e interculturales; planes de estudio que impliquen un enfoque internacional comparado; y programas transdisciplinarios para explorar regiones o zonas en vez de países. En el ámbito profesional, los planes de estudios que preparan a los estudiantes para ejercer profesiones internacionales definidas o cualificaciones profesionales reconocidas a nivel internacional, representan la internacionalización junto con programas donde el estudio de otro idioma aborda explícitamente temas de comunicación intercultural y ofrecen formación en habilidades de comunicación intercultural. En cuanto a la movilidad académica, estos autores consideran, como ejemplos de currículos internacionalizados, a los grados y programas conjuntos o dobles en los que los componentes obligatorios se ofrecen en instituciones en el extranjero, con profesores locales. Esta tipología es útil para decidir qué características específicas deben incluir los programas internacionalizados, sugiriendo a su vez una serie de enfoques alternativos cuando las instituciones considera el tema de concretar la política, es decir, cómo poner en práctica la internacionalización de los planes de estudios.

Pero esta internacionalización requiere un enfoque continuo, colaborativo e interdisciplinar que combine el apoyo, los conocimientos, los esfuerzos, las habilidades y las destrezas de profesores inter-culturalmente sensibles y con experiencia internacional, además de estudiantes y administrativos. Tal proceso de reforma curricular debe cubrir toda la institución con el fin de satisfacer mejor las necesidades de todos los estudiantes, en todas las facultades. Una revisión desatendida a los planes de estudios internacionalizados, en varias instituciones de educación superior en el mundo, sugiere una serie de criterios comunes que extienden la relación entre ambos conceptos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los enfoques identificados aquí no son necesariamente excluyentes entre sí (Knight, 1999) y, de hecho, las instituciones pueden someterse a una especie de progresión lineal de un enfoque a otro, que incorpore progresivamente la internacionalización en lo cotidiano, el personal y sus estudiantes.

9.3.1 *El enfoque complementario*

Es el más utilizado para la internacionalización del plan de estudios, y se caracteriza por la adición de contenidos o temas internacionales o interculturales a los planes y cursos existentes, sin modificar la estructura original o los enfoques didácticos (Banks, 2004).

9.3.2 *El enfoque Ethos*

Este enfoque asume una orientación *cultura del campus* (Knight, 1999), es decir, simplemente se orienta a reclutar más estudiantes y personal internacional. Según

Teichler (1996), esta es la forma tradicional británica de internacionalización a través de la importación, también llamada despectivamente la *internacionalización por ósmosis* (Martin, 2000). Este enfoque es limitado, puede ser instrumental y engendrar sentimientos de incertidumbre, inseguridad y confusión en los estudiantes, porque se embarcan en una carrera académica en la que no cuentan las variaciones culturales ni las concepciones formativas de los participantes. Como expresa Wu (2002), los estudiantes negocian la ruta entre dos polos educativos: por un lado, *llenar la olla* y por el otro, *encender el fuego*. *Ethos* le puede servir a una institución para incorporar la internacionalización en la estructura física y los valores subyacentes, pero no parece probable que tenga una influencia significativa en el plan de estudios en términos de la práctica académica, ni para proporcionar una experiencia de aprendizaje de calidad (Leask, 1999).

9.3.3 El enfoque de movilidad

La cuestión de cómo internacionalizar el plan de estudios en Europa, ha sido eclipsada por la suposición de que la movilidad de los estudiantes en programas de intercambio es la única o al menos la mejor manera de hacerlo. Un supuesto discutible, porque según Edwards et al. (2003) la existencia de acuerdos de intercambio de personal y estudiantes, los viajes de estudio y así sucesivamente, bien pueden reflejar una característica central del programa, pero también pueden representar una lista de complementos que disfrazan la internacionalización. En la misma línea, Green (2002) sugiere que las actividades que constituyen una estrategia de internacionalización solamente son medios para alcanzar objetivos borrosos. Entre estos objetivos se cuentan capacitar a los estudiantes para adquirir nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos, que rara vez están vinculados explícitamente a las actividades destinadas a producirlas. Puede ser difícil saber con certeza si un programa o módulo impartido en otro país realmente desarrolla conciencia acerca de las cuestiones internacionales e interculturales (comprensión y respeto hacia otras personas y su cultura, valores y formas de vida) de los estudiantes. Puede darse el caso que el estudiar en otro país les ofrezca experiencias que tal vez no han tenido en casa, pero para que surja una nueva comprensión, el plan de estudios debe ser compatible con una estrategia de enseñanza-aprendizaje que fomente la reflexión crítica compartida (Martin, 2000).

9.3.4 El enfoque de contenidos

Bremer y van der Wende (1995) definen los planes de estudios internacionalizados como planes con una orientación internacional en contenido, dirigido a estudiantes que se preparan para desempeñarse profesional y socialmente en un contexto internacional y multicultural, y diseñado para estudiantes nacionales y/o extranjeros. Esta definición llama la atención sobre la necesidad de proporcionar una dimensión internacional, que podría incluir a aquellos que por una u otra razón no son académicamente movibles. Sin embargo, es importante no confundir las dimensiones de la globalización de la educación con el proceso de globalización en sí (De Wit, 1997). Podría decirse que esta confusión ha permeado el comercio, un área sin duda internacionalizada desde la posguerra, aunque el aprendizaje intercultural como tal no era un muy importante o incluso un objetivo explícito. Con frecuencia, los principios de la globalización son considerados como sinónimo de uniformidad, pero este enfoque emerge como una versión bastante insulsa de internacionalización que no se compromete con la rica diversidad de la economía y la sociedad global, una diversidad que solamente puede ser entendida mediante procesos de

aprendizaje intercultural. En esencia, el enfoque de contenidos examina la necesidad de considerar los objetivos de internacionalización del plan de estudios como algo distinto y separado de, pero complementarias a, los del contenido curricular (De Wit, 1997; Edwards et al., 2003).

9.3.5 *El enfoque pragmático*

Este enfoque puede considerarse, como lo expresan Hayden y Thompson (1995), con énfasis en el desarrollo de habilidades para los negocios internacionales, el dominio del idioma, y así sucesivamente. En contraste con las dimensiones pragmáticas e ideológicas de la internacionalización, Fasheh (1985) registra su preocupación de que la familiaridad con otras culturas y lenguas pueda ser diseñada simplemente para suministrar personal para las corporaciones multinacionales, algo que distorsiona el desarrollo económico dando lugar a gustos y actitudes estandarizadas. Esto, por supuesto, corre paralelamente al concepto de uniformidad. Sin duda, el énfasis en la empleabilidad impregna el sector de la educación a escala global, pero no es la función central de la formación; la industria también debe aportar para poder satisfacer sus necesidades de personal. El hecho de orientar un programa de internacionalización únicamente a proveer mano de obra calificada a nivel global, es hacerles el juego a las grandes corporaciones, a las que solamente les interesa tener mano de obra calificada al menor costo posible. Por eso hay que estar conscientes no sólo de lo que los estudiantes quieren estudiar, sino también de los conocimientos, habilidades y cualidades que buscan los empleadores en el personal que reclutan. Pero, para lograrlo, deben trabajar junto a las instituciones de educación, de forma armónica y aportando de parte y parte. Desde esta perspectiva (Leask, 2001), las cualidades que deben alcanzar los estudiantes internacionalmente formados son:

- Mostrar capacidad para pensar globalmente y para considerar las cuestiones desde diversas perspectivas.
- Demostrar el conocimiento de los aspectos de su cultura y de otras.
- Apreciar la relación entre su disciplina y las tradiciones profesionales en otros lugares.
- Reconocer las cuestiones interculturales pertinentes a su propia práctica.
- Apreciar la importancia de la diversidad multicultural de la práctica y la ciudadanía profesional.
- Reconocer los complejos e interactuantes factores que contribuyen a las nociones de la cultura y las relaciones culturales.
- Valorar la diversidad de lenguajes y culturas.
- Apreciar y demostrar capacidad para aplicar las normas y prácticas internacionales en la disciplina o área profesional.
- Demostrar conocimiento de las implicaciones de las decisiones y acciones de las comunidades locales.

Esto demuestra la amplia gama de habilidades que podrían tenerse en cuenta para incluir las dimensiones actitudinales e interculturales del proceso de aprendizaje, por ejemplo, el valor de la diversidad de la lengua y la cultura. Es evidente que este enfoque eleva el perfil del concepto en términos de diseño del plan de estudios, y, por tanto, es más profundo que los anteriores. Sin embargo, desde una perspectiva de cohesión institucional

aún se queda corto. Es un enfoque poco sistemático, lo que pone una barrera para la internacionalización en el sentido de que involucra *tribus* en la enseñanza y los programas internacionales, las cuales constituyen dominios separados y actúan como clanes distintos de profesores relativamente aislados que pueden considerar la internacionalización como irrelevante para su disciplina. De esta forma, la dimensión internacional sigue siendo un concepto fragmentado y paralelo a la corriente principal y al concepto de educación.

9.3.6 *El enfoque de infusión*

Es el enfoque más empleado en las instituciones de educación superior (Bond, 2003a), y su objetivo es impregnar el plan de estudios con contenidos que enriquecen la comprensión intercultural y el conocimiento de las diversas culturas de los estudiantes (Whalley et al., 1997). Se centra en el carácter interdisciplinar de la internacionalización del plan de estudios y expone a los estudiantes a perspectivas internacionales y multiculturales. El enfoque pragmático se acerca a la internacionalización del plan de estudios y podría considerarse como una continuación de *Ethos* por un extremo de la escala y al de *contenidos* en el otro. Desde otra perspectiva, y si abordara algo más que los objetivos relacionados con la empleabilidad, también podría felicitar la internacionalización. Sin embargo, si el objetivo es enriquecer la experiencia de los estudiantes mediante la integración de conocimientos y experiencias, se requiere un enfoque más holístico.

Leask (2001) se refiere a la necesidad de reducir la brecha entre la retórica y la práctica incluyendo y valorando la contribución de los estudiantes internacionales. Opina que la internacionalización del plan de estudios requiere pensarlo de manera diferente, no se produce únicamente con unos pocos cursos o especializaciones y no sirve simplemente como un aditivo a los programas existentes. Requiere un proceso transdisciplinar, multidimensional y multifacético que afecta y necesita de todas las partes interesadas. En términos de la calidad de la experiencia del aprendizaje, el enfoque de infusión intenta resolver cuestiones como:

1. El impacto de la alfabetización cultural dominante en la experiencia de aprendizaje. Varios autores han publicado acerca de los problemas experimentados por los estudiantes internacionales y los académicos que enseñan en un contexto intercultural (Mullins, Quintrell y Hancock, 1995). En este sentido, los estudiantes reportan problemas en relación con la carga de trabajo y las dificultades con el idioma, la necesidad de un mayor apoyo de los profesores, la falta de claridad en las conferencias (Mulligan y Kirkpatrick, 2000) y en los criterios de evaluación; además de la aparente falta de comprensión por parte de los profesores de sus antecedentes educativos. A su vez, el personal académico relaciona la falta de pensamiento crítico en los estudiantes; dificultades en habilidades para la escritura, la oralidad y la comprensión; la dependencia del aprendizaje memorístico; y la renuencia a participar (MacKinnon y Manathunga, 2003).

Es interesante notar que a pesar de la declaración de algunas instituciones que han desarrollado la internacionalización acerca de la integración del conocimiento y la experiencia de los estudiantes internacionales, es decir, ser interculturalmente sensibles, en realidad los métodos y didácticas de enseñanza varían de una disciplina a otra, y la mayoría de programas utilizan conferencias, seminarios y tutoriales. Muy pocos incluyen clases de laboratorio en idiomas, trabajos por proyecto, labor científica, práctica técnica, arte, estudios de diseño y la evaluación por logros. La

mayoría se limita a acatar las recomendaciones (exigencias) de organismos que no tienen la más mínima idea de lo que necesita cada país individualmente, como ha sido el caso de la educación por competencias, que no ha funcionado en ninguna parte.

El aprendizaje, la enseñanza y la evaluación basados en la versión occidental del conocimiento, donde se valora únicamente las formas zonales de conocer y aprender, confunde y genera desajuste en el conocimiento cultural y profundiza la familiaridad con la alfabetización cultural dominante, dando lugar a la dislocación de la experiencia educativa. Debido a que la capacidad de los estudiantes para contribuir en la clase con su propia experiencia cultural se ve disminuida, se desmotivan para el aprendizaje. En lugar de desarrollar estudiantes competentes interculturalmente, la discriminación institucional puede ser el resultado de intentos superfluos por internacionalizar el plan de estudios, ya que los estudiantes internacionales de otras regiones, reclutados cada vez en mayor número, se encuentran fundamentalmente en desventaja frente a los métodos y estrategias de aprendizaje, enseñanza y evaluación, basadas exclusivamente en un modelo dado.

2. Cuando los profesores se enfrentan a grupos multiculturales asumen diversas posiciones y toman decisiones que no siempre son las adecuadas. Biggs (1997) caracteriza esta situación en tres niveles: 1) el profesor es consciente de las diferentes conductas de aprendizaje entre los diferentes grupos culturales; sin embargo, cuando surgen dificultades le atribuye el problema al déficit estudiantil posiblemente inducido culturalmente. Biggs se refiere a este fenómeno como colonialismo conceptual, en el que se imponen los conceptos de la cultura de uno en otro, como si fueran universales. 2) El profesor respeta y valora las diferencias culturales, acepta el aprendizaje conductual y trata de fomentar la expresión de las creencias, los valores y las visiones del mundo, además de diseñar apropiadas actividades de aprendizaje e intentar utilizar un estilo de enseñanza que corresponda con el estilo de aprendizaje observado. Pero, para responder a todos los diferentes estilos y técnicas de enseñanza, se toma mucho tiempo y como resultado presta poca atención a los resultados del aprendizaje relacionados con el desarrollo intelectual y social. 3) La atención del profesor se centra firmemente en los resultados cognitivos y similitudes culturales, y asume que los principios universales aplicados en todas las culturas, como las habilidades cognitivas, son un compromiso de la labor académica. De esta manera busca involucrar los procesos cognitivos comunes a todos los estudiantes en el curso, trascendiendo las diferencias culturales.

En los procesos cognitivos este enfoque sugiere una diferenciación de los distintos niveles de desarrollo de la alfabetización internacional e intercultural, y de los métodos de enseñanza y actividades de aprendizaje que los soportan. Para desarrollar habilidades de aprendizaje y actitudes, todos los estudiantes requieren por lo menos una conciencia internacional, algunos necesitan capacidades internacionales, mientras que otros requieren experiencia en estos asuntos (Edwards et al., 2003). La conciencia internacional se puede lograr a través de estrategias de enseñanza, que fomenten la comprensión de que el conocimiento y el plan de estudios no surgen de una sola base cultural. Una estrategia que expone a los estudiantes a los orígenes y las interpretaciones internacionales de los conceptos clave de la disciplina se basa en la infusión del plan de estudios con ejemplos, casos y perspectivas internacionales. No obstante, si los estudiantes no están espacialmente articulados para la inclusión de su diversidad cultural, todavía puede resultar el silenciamiento de la diversidad cultural en los tutoriales y trabajos escritos. Por eso es igualmente

importante que en los debates se les anime a reflexionar críticamente sobre sus supuestos y creencias (Edwards et al., 2003).

Las habilidades internacionales se pueden desarrollar mediante la interacción intercultural, para lo cual es útil aplicar una estrategia de enseñanza que incluya a la formación experimental y basada en problemas, y que involucre estudiantes locales e internacionales. La comunicación electrónica con equipos de compañeros, las teleconferencias y el correo electrónico, exponen a los grupos de estudiantes y profesionales de la institución al contacto con los de otros países, lo que proporciona discusión y retroalimentación. Reflexionar sobre este proceso refuerza los puntos de vista abstractos de la diversidad, formados a través de la conciencia internacional (Edwards et al., 2003).

Por último, la inmersión de los estudiantes en el contexto global a través de estudios en el extranjero y de prácticas de trabajo internacionales, desarrolla y consolida su experiencia y alfabetización internacional. Los métodos de enseñanza pueden incluir aspectos como estudio de otros idiomas en universidades en el extranjero, prácticas en el exterior y otras opciones externas de estudio, tal vez con todos los estudiantes pasando un semestre en una universidad de otro país y aprendiendo en un idioma diferente (Edwards et al., 2003). Por lo tanto, las estrategias de enseñanza y aprendizaje apropiadas deben tener en cuenta una perspectiva transcultural. Sin embargo, MacKinnon y Manathunga (2003) argumentan que la evaluación es el nexo donde se desarrollan las habilidades de comunicación intercultural dentro de los planes de estudios, y para los estudiantes es fundamental la comunicación con base en la evaluación.

3. Tradicionalmente, la mayoría de instituciones califican el producto final en lugar del proceso por el que es investigado, construido y presentado. Las instituciones social y culturalmente sensibles reconocen que la evaluación al estudiante requiere no solamente una comprensión del proceso de construcción del trabajo, sino también de la relevancia y el valor de los diferentes conocimientos culturales involucrados. Vincular estas tareas de evaluación proporciona una serie de medidas que ayudan a conectar a los estudiantes con la identificación de los elementos necesarios para la construcción de otro producto de evaluación, como los ensayos o las críticas. La evaluación por pares en clase, donde los estudiantes marcan ejemplos, es otra estrategia adecuada para el descubrimiento y la comprensión de los elementos evaluativos de éxito y para la vinculación de criterios a los resultados. La evaluación flexible e incluyente se extiende a través de otras opciones: trabajos escritos, presentaciones en clase, diseño de sitios web, escribir y realizar teatro, etc., y de la negociación de temas alternativos que tengan relevancia y valor cultural para el estudiante (MacKinnon y Manathunga, 2003).

Se podría argumentar que tales estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación tienen su origen más allá de los confines de la internacionalización, y reflejan los principios genéricos de buenas prácticas en la educación. Para Biggs (1997), una buena práctica docente es incluyente y tiene que hacer algunas concesiones al asunto de las diferencias culturales; no obstante, hay una amplia literatura referida a la persistencia de discontinuidades culturales en el aprendizaje y la enseñanza. En relación con esto, es importante tener en cuenta que, si los estudiantes son *incapaces* de comprender las metas y los objetivos, y de posicionar su relevancia cultural dentro de este proceso, entonces tanto ellos como, lo más importante, la institución, no pueden desarrollar habilidades de comunicación

intercultural ni una evaluación sensible (MacKinnon y Manathunga, 2003). Esto implica un punto crucial en el desarrollo de estrategias incluyentes de enseñanza-aprendizaje y de evaluación: la necesidad de que los profesores desarrollen nuevas habilidades, conocimientos, actitudes y valores. En un ambiente donde el enfoque de la internacionalización no es holístico, un conflicto entre los objetivos del proceso y los de los planes de estudios puede alentar la disidencia, expresada en puntos de vista como que en nuestro programa no tenemos espacio para este tipo de cosas; y a expresiones de asombro: ¿cómo pueden mis estudiantes ser buenos ingenieros, odontólogos, contadores, ... sin trabajar por lo menos 64 horas de mi tema? Pero estos asuntos se deben tratar en otros espacios, no en la internacionalización del plan.

Por todo lo anterior, para implementar la internacionalización del plan de estudios mediante el enfoque de infusión es necesario conformar un equipo de desarrollo curricular para la enseñanza internacional, que en sí mismo ofrezca una aclaración del significado de la internacionalización de los diferentes temas al interior de una disciplina. También se debe desplegar un modelo de desarrollo personal basado en pequeños grupos de diálogo auto-reflexivo sobre metodologías y didácticas interculturales, con la participación de especialistas en la materia, asesores y consultores de desarrollo personal trabajando juntos (Leask, 1999). Aquí se puede tener en cuenta la noción de Alderson (1996) acerca del desarrollo del personal académico para la internacionalización, que asume como un viaje en el que cada etapa requiere explorar y negociar los entendimientos, re-examinar las creencias, reflexionar sobre la práctica actual, recolectar y aprender información de una variedad de fuentes y una oportunidad para la construcción social del conocimiento. Además, estrategias colaborativas que garanticen que las perspectivas internacionales impregnan la metodología de enseñanza, los contenidos temáticos y la estructura y organización de los cursos. No hay que olvidar que los programas deben garantizar la inclusión cultural y que los planes de estudios deben desarrollar conciencia multicultural y habilidades de comunicación intercultural, a la vez que lograr los conocimientos y las habilidades específicos propios de cada disciplina (Leask, 1999).

9.3.7 El enfoque de transformación

Probablemente sea el más difícil de adoptar y el menos utilizado para modificar el plan de estudios (Bond, 2003). Se basa en los principios de la pedagogía crítica y fomenta nuevas formas de pensar e incorpora nuevas metodologías, por lo que en él se debaten las diferentes cuestiones epistemológicas, se cuestionan las viejas suposiciones, se consideran fuentes de datos subjetivas y se revisan o invalidan las teorías tradicionales (Marchesani y Adams, 1992).

Este enfoque promueve culturalmente una visión contra-hegemónica de la reforma curricular destinada a erradicar las estructuras sociales injustas a través del proceso formativo, y les ayuda a los estudiantes a apreciar las múltiples realidades que existen en la sociedad global (Kitano, 1997; Schoorman, 1999, 2000a, 2000b; Banks, 2002, 2004; Schapper y Mayson, 2004; Khalideen, 2006; Joseph, 2008). Además, reconoce que las habilidades intelectuales y conocimientos que las instituciones imparten a sus estudiantes dentro de los programas están culturalmente sesgadas (Kennedy, 1995; Rivzi y Walsh, 1998; Mestenhauser, 2002, 2002a). Por lo tanto, un plan de estudios transformado demanda un examen crítico y trascendente de los supuestos culturales y tradicionales, y de los valores egocéntricos defendidos dentro de la tradicionalidad en muchas instituciones (Marchesani y Adams, 1992; Maidstone, 1995; Rivzi y Walsh, 1998).

Un enfoque transformado para un plan de estudios internacionalizado tiene como objetivo ayudarle a los estudiantes a desarrollar el ingenio crítico necesario, los valores, la conciencia, las habilidades y el conocimiento de las diferencias interculturales para prosperar como ciudadanos globales en un mundo en constante cambio (Rivzi y Walsh, 1998; Khalideen, 2006; Schuerholz y van Gyn, 2006; Schuerholz, 2007); y los estudiantes son animados a explorar y analizar críticamente la realidad a través de las lentes de los diversos grupos culturales y étnicos (Banks, 2002, 2004). Por otra parte, proporciona la oportunidad para que estudiantes y profesores compartan el *poder* en el aula y para aprender unos de otros (Kitano, 1997). Aunque el enfoque de infusión prevalece en muchas instituciones de hoy, el avance hacia un enfoque de transformación, que honra y reconoce culturalmente las diversas formas de conocer y de ser, es la meta hacia la cual se debe aspirar para el beneficio de todos los grupos interesados.

9.4 Prácticas para la internacionalización del plan de estudios

Un plan de estudios internacionalizado demanda moverse de un ambiente de aprendizaje centrado en el profesor, en el que dominan la lectura y la discusión y el estilo de enseñanza tradicionales (Jones y Young, 1997; Lynch, 1997; Vertesi, 1999; Bond, 2003, 2006), a uno más incluyente, centrado en la gestión del conocimiento y en el estudiante, con un ambiente de aprendizaje experiencial interactivo (Saloojee, 1996; Benick et al., 1996; Bond, 2003; Schuerholz et al., 2007), en el que se valoren los diversos estilos de aprendizaje y las experiencias previas de los estudiantes (Saloojee, 1996; Lynch, 1997; Vertesi, 1999; McLoughlin, 2001; Guo y Jamal, 2007; Peelo y Luxon, 2007).

9.4.1 Estrategias formativas centradas en el estudiante

- Aprendizaje entre pares.
- Discusiones y proyectos de diferentes tamaños que incorporen diversos grupos de estudiantes, y que examinen cuestiones particulares desde varias perspectivas culturales.
- Escritura de textos de revisión y reflexión acerca de temas interculturales.
- Análisis de estudios de caso internacionales.
- Resolución de problemas centrados en contextos internacionales o interculturales.
- Uso eficiente en el aula de contenidos interactivos y de la tecnología.
- Incorporación de estudiantes y oradores internacionales como invitados en el aula.

9.4.2 Sugerencias para los profesores

- Describir explícitamente las expectativas académicas y los requisitos de enseñanza y estilos de aprendizaje del nuevo entorno formativo (Samuelowicz, 1987; Mullins et al., 1995; Lim y Ilagan-Klomegah, 2003).
- Guiar y apoyar a los estudiantes en la comprensión de sus motivos y objetivos para la utilización de estrategias de enseñanza particulares dentro del ambiente de clase (Burns, 1991; Mullins et al., 1995; Bond et al., 2003; Carroll y Appleton, 2007).

- Ofrecer suficiente tiempo para que los estudiantes modifiquen y agreguen a su repertorio los estilos de aprendizaje para participar con éxito en su nuevo ambiente de formación (Valiente, 2008).
- Siempre que sea posible, incorporar en los contenidos fuentes que representen las perspectivas locales, nacionales e internacionales (Knight, 1997; Whalley et al., 1997; Freedman, 1998).
- Examinar el conocimiento no sólo desde la perspectiva de una disciplina, sino de contextos transdisciplinarios y multidimensionales (Freedman, 1998; Bond, 2003).
- Elegir cuidadosamente el contenido del curso internacionalizado para asegurarse de que refleja con precisión los diferentes países y culturas, y alentar a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre su propia identidad cultural socialmente determinada (Whalley et al., 1997).
- Emplear una amplia gama de estrategias de evaluación para satisfacer y mejorar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes internacionales (Harris, 1995; Mullin et al., 1995; Schuerholz y van Gyn, 2006).

10. DESAFÍOS DE LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

10.1 Para las instituciones

Aunque no ha sido posible encontrar un método único para internacionalizar una institución, un programa, o un plan de estudios (Harari, 1992; Bond, 2003), la decisión de cómo hacerlo y el alcance del proceso se debe basar en la historia propia, el contexto, los objetivos, la misión, los valores y los recursos disponibles (Harari, 1992; Knight, 1994, 1995, 2004; Lemasson, 1999; Schoorman, 2000a). La internacionalización del currículo es un proceso continuo y polifacético que requiere colaboración y apoyo de profesores, estudiantes, estamentos académicos, administración institucional y las oficinas de internacionalización. Se requiere que todas las partes interesadas trabajen en equipo para alcanzarlo con éxito, se necesita liderazgo visionario, compromiso con el proceso, sensibilidad intercultural, apoyo financiero, voluntad, interés, líneas de comunicación abiertas y cooperación transdisciplinaria (Ellingboe, 1998). A falta de estos requisitos, ya sea individualmente o en armonía, se origina una serie de desafíos para que las instituciones lleven a cabo este proceso:

- Es necesario que los profesores, como clave de la reforma curricular (Carter, 1992; Harari, 1992; Saloojee, 1996; Ellingboe, 1998; Taylor, 2000; Bond et al., 2003; Green y Olson, 2003; Paige, 2003; Bond, 2006; Schuerholz y van Gyn, 2006;), se involucren en el proceso de internacionalización, lo cual no ocurrirá a menos que comprendan el vínculo entre éste y sus proyectos personales y misionales (Bond, 2006).
- Los directivos, que tradicionalmente toman decisiones sobre el proceso de reforma curricular, a menudo no tienen las competencias transdisciplinarias, interculturales y académicas necesarias para participar en él (Mestenhauser, 1998).
- Los profesores son reacios a aceptar los aportes de los estudiantes que tienen experiencias internacionales o interculturales como recursos potenciales para internacionalizar sus planes de estudios y prácticas pedagógicas (Mestenhauser, 1998, 2002a; Vertesi, 1999; Bond, 2003, 2003b, 2006; Taylor, 2004).
- Proporcionarles a los profesores el apoyo y los recursos para que incorporen eficazmente el conocimiento intercultural y la experiencia de sus estudiantes internacionales dentro de sus cursos (Knight, 2000).
- La financiación y los recursos suficientes para apoyar la internacionalización del plan de estudios también pueden ser una limitación a este proceso (Knight, 1995, 2002a; Ellingboe, 1998; Schoorman, 2000a; Cleveland et al., 2001; Jones y Andrews, 2002; Bond, 2003; Bond et al., 2003; Castenada, 2004; Schuerholz y van Gyn, 2006).
- Dentro de las declaraciones de política y planes estratégicos de la institución se debe reconocer el apoyo al proceso de reforma curricular, y efectuado a todos los niveles: desde el aula hasta la administración (Knight, 1994, 1995; Bond et al., 2003; Schuerholz y van Gyn, 2006).
- La falta de un proceso de revisión y evaluación curricular en la mayoría de instituciones es un importante obstáculo para el proceso de reforma a los planes de estudios (McKellin, 1998; Knight, 2000a).
- Un enfoque institucional basado en la disciplina y la naturaleza tradicionalmente descentralizada del proceso de reforma curricular puede tener un impacto negativo sobre la internacionalización del plan de estudios (Carter, 1992; Maidstone, 1995; Taylor, 2000).

- Para que este proceso tenga éxito se requiere un enfoque colaborativo, multidimensional y transdisciplinar, pero uno de los mayores desafíos para esta reforma es la promoción de la colaboración entre profesores de diversas disciplinas (Maidstone, 1995; Mestenhauser, 1998; Ellingboe, 1998; Cleveland et al., 2001; Jones y Andrews, 2002).
- Los profesores que no hayan participado en el desarrollo del proceso de internacionalización institucional pueden percibir el llamado a internacionalizar sus cursos como una imposición, y oponerse a lo que consideran una intromisión en sus *derechos* de libertad e integridad académica (Khalideen, 2006).
- Los profesores deben estar convencidos que los fundamentos académicos y humanistas para la internacionalización del plan de estudios son la prioridad de la institución, y que el proceso va a enriquecer el ambiente de aprendizaje para el beneficio de todos, en lugar de simplemente ser una vía de generación de ingresos (Knight, 1997; Vertesi, 1999; Bond y Thayer, 1999; Cleveland et al., 2001; DeVita y Case, 2003; Taraban et al., 2006; Brown y Jones, 2007; Schapper y Mayson, 2008).
- Las instituciones que no consideran la experiencia internacional de los profesores y no los reconocen ni promueven en función de su participación en actividades como la internacionalización de los planes de estudios, van a tener problemas en el proceso de reforma curricular (Tonkin y Edwards, 1981; Carter, 1992; Knight, 1994; Maidstone, 1995; Bond y Scott, 1999; Bond, 2006).
- La falta de fondos para apoyar el desarrollo del profesorado y para ayudarles a incrementar y mejorar sus niveles de conocimiento y experiencia internacional a través de proyectos de investigación, de aprendizaje de otros idiomas y de movilidad e intercambio, también puede tener un impacto negativo en el proceso (Tonkin y Edwards, 1981; Harari, 1992; Ellingboe, 1998; Knight, 1994, 2000b; Taylor, 2000; Cleveland et al., 2001; Paige, 2003).
- La falta de conocimiento personal, de habilidades, de destrezas, o de interés por la internacionalización y la falta de conocimiento intercultural y de sensibilidad, son otras razones por las que los profesores no participan en las iniciativas de reforma del plan de estudios (Bennick et al., 1996).
- El etnocentrismo, la incredulidad en que el conocimiento es una construcción social, la creencia de que su disciplina es ya internacional y la falta de compromiso en la auto-reflexión sobre el impacto de sus creencias culturales personales en la elección de los contenidos del curso y las prácticas didácticas, son todas cuestiones que generan renuencia en los profesores para participar en la internacionalización y la reforma curricular (Bond, 2006).
- Los profesores pueden ser reacios a internacionalizar el plan de estudios a expensas de los conocimientos básicos necesarios dentro de la disciplina, y pueden cuestionar si deben crear una distinción entre el contenido internacional y el tradicional dentro de sus cursos o la integración de ambos (Schuerholz et al., 2007).

10.2 Para los estudiantes

Es importante reconocer que los estudiantes internacionales no pueden considerarse un grupo homogéneo (Burns, 1991; Cunningham, 1991; Kuhlman, 1992; Mestenhauser, 2002a; Bond 2003a), por lo tanto, sus antecedentes personales y culturales y su

experiencia varía en tipos y niveles, y esto les puede generar problemas de adaptación académica en un ambiente educativo extranjero. Los estudiantes de familias y culturas que difieren ampliamente de la del entorno de destino pueden tener más dificultades de adaptación (Andrade, 2006), que se agravan por variables tales como el dominio del idioma, las dificultades con estilos pedagógicos desconocidos, las expectativas de aprendizaje y los contenidos curriculares que no reconocen sus experiencias y cosmovisiones culturales únicas.

10.2.1 Desafíos lingüísticos

Las dificultades lingüísticas y de comunicación representan uno de los mayores desafíos académicos para los estudiantes cuya lengua materna difiere de la del país destino (Dalili, 1982; Samuelowicz, 1987; Kennedy, 1995; Zhai, 2002; Ellis et al., 2005; Galloway y Jenkins, 2005; Zhang y Brunton, 2007; Chapman et al., 2008). Algunas de estas dificultades son:

- Falta de familiaridad con las normas de comunicación del nuevo entorno académico (Chapman et al., 2008).
- La falta de confianza en su competencia lingüística puede inhibir a algunos a participar en el trabajo en grupos, en debates y en presentaciones en clase (Burns, 1991; Chen, 1996; Grey, 2002; Hellsten y Prescott, 2004; Andrade, 2006).
- Dificultad para entender el lenguaje coloquial e idiomático utilizado por sus instructores y compañeros de clase (Robertson et al., 2000; Grey, 2002; Lacina, 2002; Ellis et al., 2005).
- Dificultades para entender las lecturas y debates de los cursos que se realizan mediante seminarios o conferencias (Heikinheimo y Shute, 1986; Mullins et al., 1995; Chen, 1996; Robertson et al., 2000; Zhai, 2002; Poyrazli y Graham, 2007).
- La cantidad de tiempo necesario para tomar notas, leer textos académicos y completar los trabajos en un segundo idioma puede incrementar sus niveles de estrés, fatiga y ansiedad (Heikinheimo y Shute, 1986; Burns, 1991; Pedersen, 1991; Mullins et al., 1995; Chen, 1996; Grey, 2002; Ellis et al., 2005; Andrade, 2006).

10.2.2 Desafíos académicos

Los estilos didácticos y las expectativas de los enfoques de aprendizaje difieren de aquellos a los que los estudiantes están acostumbrados en sus propias culturas (Dalili, 1982; Cortazzi y Jin, 1997; Zhai, 2002; Grey, 2002; Arthur, 2004; Crabtree y Sapp, 2004; Andrade, 2006; Poyrazli y Grahame, 2007; Durkin, 2008; Zhou et al., 2008). Estos desafíos pueden ser:

- Los estudiantes de culturas como las asiáticas colectivistas están más acostumbrados a un estilo de conferencia, y pueden carecer de familiaridad y comodidad con el requisito de la participación en pequeños grupos de discusión, tutoriales y sesiones de seminario, lo mismo que en la formación interactiva y los estilos de aprendizaje de muchas aulas, como las occidentales (Samuelowicz, 1987; Harris, 1995; Mullins et al., 1995; Chapman et al., 2008).
- Los estudiantes de culturas que enfatizan en el aprendizaje pasivo y el respeto a la autoridad, puede que no hayan desarrollado las habilidades para participar en el

aprendizaje independiente auto-dirigido y el pensamiento crítico-analítico requerido en muchas aulas, como las occidentales (Samuelowicz, 1987; Burns, 1991; Harris, 1995; Robertson et al., 2000; Chapman et al., 2008).

- Los estudiantes de algunas culturas pueden tener dificultades no sólo para hacer preguntas sino también para comprenderlas, sabiendo cómo formularlas y conociendo a quién dirigir las en caso de tener dificultades en clase (Ellis et al., 2005).
- Algunos estudiantes internacionales pueden experimentar dificultades para formar parte de los equipos de investigación, comprender los conceptos de referenciación, evitar el plagio y atender los requisitos de escritura académica de otras culturas (Burns, 1991; Robertson et al. 2000; Durkin, 2008).
- Los mecanismos de evaluación pueden discriminar los estilos de aprendizaje preferidos por los estudiantes (Samuelowicz, 1987; Burns, 1991; Harris, 1995; Mullins et al., 1995).

10.2.3 Desafíos curriculares

Diferentes estudios han indicado que los estudiantes internacionales están en desacuerdo con el sesgo cultural o enfoque mono-cultural (Samuel y Burney, 2003) evidente en los planes de estudios occidentales, y por la falta de interés que algunos profesores muestran hacia sus conocimientos previos (Chen, 1996; Robertson et al., 2000; Grey, 2002; Miles et al., 2002; Arthur, 2004). Por ejemplo, el contenido del curso que fundamentalmente tiene orientación canadiense o norteamericana y los ejemplos y textos utilizados en sus clases, son problemáticos para muchos de ellos (Samuel y Burney, 2003; Chen, 2006). Sin embargo, no reaccionan negativamente con el contenido de sus cursos, ya que voluntariamente han elegido venir a esta parte del mundo para adquirir el conocimiento, aunque sea meramente occidental (Chen, 2006).

10.3 Para la academia

En las instituciones de muchas partes del mundo se habla de la internacionalización haciendo énfasis en el fomento de la movilidad de los estudiantes y en la investigación colaborativa. Mientras por un lado articulan los objetivos altruistas, por el otro las consideraciones económicas van a la vanguardia. En estos términos es que se entiende generalmente la internacionalización, pero este concepto en el plan de estudios sigue causando consternación (Clifford, 2009; Green y Mertova, 2011). A esta elusiva sensación se suma el reciente incremento en el interés por una ciudadanía global, que le añade aún más niveles de preocupación (Clifford y Montgomery, 2011).

Un plan de estudios internacionalizado puede tener varios componentes reconocibles: perspectivas globales, comunicación intercultural y ciudadanía socialmente responsable. El énfasis que se coloque en estos componentes reflejará cómo la institución, la disciplina y el profesorado conceptualizan la internacionalización. A menudo, los primeros intentos por internacionalizar se realizan como un añadido a los planes de desarrollo (Banks, 2002), incluyendo un estudio de caso internacional en el plan de estudios para mostrar conciencia de las perspectivas históricas, locales y globales. Bremer y van der Wende (1995) utilizaron el mejoramiento de los conocimientos y la comprensión de los estudiantes de diferentes países para comparar las instituciones y los sistemas, y para analizar los acontecimientos y problemas educativos desde una perspectiva internacional.

Otros enfoques se han centrado en la interacción de los estudiantes y la comprensión intercultural. Olson y Kroeger (2001) trataron la sensibilidad por la perspectiva de los demás al tratar de ponerse en su lugar y de ver las cosas desde su figura como una parte esencial de la competencia intercultural. Nilsson (2003) también tuvo un fuerte enfoque en esta área mirando la amplitud de miradas, la comprensión, el respeto y la empatía por otras personas y su cultura, valores y forma de vida, y una comprensión de la naturaleza del racismo como parte integral de la competencia intercultural. Últimamente se ha incrementado el interés en el replanteamiento del plan de estudios, para que los egresados estén preparados para trabajar con éxito en un mundo interdependiente y multicultural. La definición de Schoorman (2000) es un ejemplo de este enfoque. De acuerdo con este autor, la internacionalización es un proceso educativo continuo y contra-hegemónico que se produce en un contexto global de conocimiento y de práctica, donde las sociedades son revisadas como subsistemas de un contexto más grande. El proceso de internacionalizar una institución educativa conlleva un programa de acción general y multifacético integrado en todos los aspectos al plan de desarrollo.

Knight (2003) hace hincapié en el carácter global, continuo, multifacético e integrado de la internacionalización, pero su postura contra-hegemónica y programa de acción se dirigen a la transformación del plan de estudios. La definición de Schoorman (2000) está incrustada en la pedagogía crítica por lo que necesariamente es contra-hegemónica. Esta pedagogía crítica el uso de la educación para apoyar los sistemas económicos actuales, la oferta de una gama limitada de perspectivas culturales y el uso de una pedagogía centrada en el profesor (Aronwitz y Giroux, 1991). Un plan de estudios contra-hegemónico veía el contexto como una interdependencia económica mundial y con la necesidad de preparar a los estudiantes a través de pedagogías activas, debido a la multiculturalidad e interdependencia del mundo. El contexto del plan de estudios también tiene que ir más allá de los temas y visiones occidentales euro-céntricos e incorporar una serie más amplia de perspectivas e ideas (Andreotti, 2011).

Este tipo de enfoques tiene sus raíces en los principios de la democracia y la justicia social, donde el objetivo de la sociedad es hacer del mundo un lugar mejor para todos. Además, la pedagogía crítica también exige una pedagogía centrada en el estudiante, quien participa activamente en la construcción del conocimiento; los profesores se desplazan al papel de asesor-facilitador del aprendizaje; y desarrolla en el estudiante habilidades de pensamiento crítico y de análisis y reflexión (Brookfield, 2005).

Este entorno también propicia las destrezas y habilidades interpersonales y el sentido de la ética que, con equidad, justicia y sostenibilidad, han sido fundamentales para la internacionalización de los planes de estudio (Giroux, 1992; Whalley, 1997; Nilsson, 2003). Por su parte, Edwards et al. (2003) expresan la necesidad de que los estudiantes desarrollen un sentido de responsabilidad hacia sí mismos, hacia los demás y hacia las generaciones futuras, pero con sentido de empoderamiento y auto-eficacia. El nuevo enfoque en el concepto de ciudadanía global trae la agenda de valores claramente definida (Clifford y Montgomery, 2011), pero formar a los estudiantes de esta manera requiere no solamente un conocimiento del mundo, sino también la preocupación y la voluntad de actuar. Estas ideas son un reto personal que intelectualmente pueden causar malestar e incomodidad (Nussbaum, 2004; Reid y Hellsten, 2008). Whalley (1997) hace hincapié en la necesidad de que los seres humanos tienen la obligación de identificar las limitaciones en sus vidas personales y profesionales, las cuales surgen de su etno-centrismo, y Giroux (1998) ve la necesidad de brindarles a los estudiantes espacios seguros para que expresen sus críticas y pensamientos.

Los intentos por definir la internacionalización del plan de estudios e introducir ideas de ciudadanía global, demuestran que es un proceso que se involucra críticamente con las nociones de las diferencias sociales y culturales en los ambientes educativos, y tiene como objetivo lograr transformaciones de conocimiento y de poder. Banks (1999) argumenta que la internacionalización implica a profesores y estudiantes, haciendo cambios de paradigmas y comprendiendo las perspectivas de diferentes grupos raciales y culturales. Estos actores pueden desarrollar conciencia y habilidades multiculturales a fin de ser ciudadanos nacionales y globales responsables, comprensivos, creativos y eficaces. De esta manera, las instituciones de educación pueden ofrecer una educación que les permita llevar una vida personal y profesional de éxito, que contribuya al bienestar futuro del planeta y de sus pueblos. La definición ofrecida por Oxfam (2006) se resume en este enfoque, pero además un ciudadano global es alguien que:

- Es consciente de un mundo más amplio y tiene sentido de su propio papel.
- Respeta y valora la diversidad.
- Tiene una comprensión de cómo funciona el mundo económico, político, social, cultural, tecnológico y medioambiental.
- Manifiesta su indignación por la injusticia social.
- Participa y contribuye en la comunidad en una variedad de niveles, desde lo local hasta lo global.
- Está dispuesto a actuar para hacer del mundo un lugar más sostenible.
- Asume la responsabilidad de sus acciones.

11. RECOMENDACIONES PARA UN AULA INTERNACIONAL

Lo primero que una institución debe tener presente es identificar la importancia del compromiso internacional y de la preparación de sus estudiantes para ser profesionales y líderes efectivos en una comunidad global. En el mundo actual, los profesionales rara vez toman un trabajo de por vida y cada vez están más comprometidos con o empleados por organizaciones internacionales, mientras compiten en un trabajo internacional de mercado. Del mismo modo, la competencia interna de los países requiere que sean competitivos frente a los candidatos internacionales y que sean capaces de trabajar con eficacia y tener éxito en un ambiente multi-cultural. Por tanto, necesitan conocimientos, habilidades, actitudes, hábitos y redes profesionales para emprender una exitosa carrera; incluyendo la capacidad de interactuar a través de las culturas y las naciones. Es decir, deben desarrollar la capacidad de ser ciudadanos globales que puedan influir para mejorar el mundo. Por esta razón se necesita un plan de estudios internacionalizado, que conduzca al desarrollo de un alto nivel de inteligencia cultural en los estudiantes.

Se han propuesto diversas formas para internacionalizar el aula, pero saber por dónde empezar puede ser un desafío. No todas las sugerencias pueden ser aplicables a todas las disciplinas, por lo tanto, cada una de las propuestas tendrá que ser ajustada y adaptada al contenido específico de las necesidades en el aula. Este es el plan de acción:

1. *Incluir contenido internacional en el plan de estudios*

- Comparar y contrastar los estudios internos y de casos internacionales, datos y otros materiales pertinentes a la disciplina.
- Comparar y contrastar enfoques y prácticas nacionales e internacionales.
- Proporcionar referencias específicas a contenido internacional y nacional contemporáneo.
- Utilizar la discusión en el aula y en línea para explorar las cuestiones sociales y éticas asociadas a la globalización, por ejemplo, la equidad, la justicia social, los derechos humanos, ...
- Utilizar la discusión en aula y en línea para explorar el impacto de los problemas económicos y ambientales a nivel mundial.
- Considerar las diferencias culturales en la construcción del conocimiento y/o la práctica profesional en el área disciplinar, y cómo se comparan con la práctica nacional.
- Aprovechar al máximo la diversidad estudiantil y de personal en el aula a través de la participación en debates activos e informados, que alienten el intercambio de conocimientos e ideas dentro de un ambiente seguro y soportado.
- Explorar cómo aplicar un proyecto de investigación a través de las fronteras nacionales y/o formar parte de un enfoque global o de una red zonal.

Para ayudar a integrar las estrategias curriculares y los contenidos de alta calidad que se describen en las asignaturas, es necesario aplicar los principios del proceso de aprendizaje y las herramientas inteligentes. El aprendizaje inteligente también ayudará a seleccionar los enfoques de enseñanza-aprendizaje que generan debate, el compromiso con múltiples perspectivas y el desarrollo de oportunidades del aprendizaje situado.

2. *Fomentar la interacción intercultural y transnacional*

- Animar y en lo posible incorporar en el aula las opciones de intercambio de estudiantes internacionales.
- Desarrollar adecuados programas internacionales salientes a corto plazo para facilitarles a los estudiantes incrementar la inteligencia cultural.
- Desarrollar apropiados programas internacionales entrantes a corto plazo para facilitarles a los estudiantes un compromiso de cohorte nacional.
- Desarrollar opciones de movilidad virtuales para los estudiantes, considerando la creación de un elemento de evaluación transnacional en colaboración con una institución externa, o pedirle a un profesor internacional que presente una conferencia *on-line* en la que se evidencie la conciencia cultural de la disciplina en su país de origen.
- Alentar a los estudiantes a usar medios sociales en línea para conectarse con sus compañeros en otros países, tal vez en relación con un elemento de evaluación.
- Animar a los estudiantes a aprender y a participar con sus compañeros en clase de diferentes orígenes, para que compartan sus experiencias de aprendizaje con todos los demás.
- Animar a los estudiantes a unirse a asociaciones internacionales relacionadas con la disciplina.
- Asegurarse de incluir planes para la interacción profesional con colegas en otros países.
- Garantizar que los estudiantes que acaban de terminar una experiencia internacional compartan en el aula las reflexiones y conocimientos adquiridos.
- Desarrollar una versión internacional del contenido de cada asignatura.

3. *Alinear contenido, evaluación, y práctica con los objetivos de la internacionalización*

- Asegurar que los ítems de evaluación se alinean con los temas, conceptos y eventos de las asignaturas que son relevantes para el desarrollo de la multi-culturalidad.
- Incluir actividades de aprendizaje y relacionar ítems de evaluación basados en contextos culturales y perspectivas interculturales en relación con el conocimiento transdisciplinar.
- Reconocer activamente el patrimonio cultural y la lengua materna de los estudiantes internacionales, y estimular el debate en el aula y/o en línea de la cultura y la práctica de cada uno en relación con la disciplina y el intercambio de conocimientos e ideas.
- Aprender a pronunciar correctamente los nombres de los estudiantes internacionales y compartirlo en el aula.
- Respetar y entender la importancia y el significado de las religiones en relación con la cohorte de estudiantes.
- Animar a los estudiantes a aprender otro idioma para permitirles una mejor comunicación y para desarrollar una conciencia de los desafíos de la auto-expresión en el seleccionado.

- Alentar a los estudiantes a completar un tema o curso cortos a través de la comunicación intercultural, o tal vez el estudio de un asunto internacional.
- Usar la sensibilidad cultural y las prácticas de enseñanza incluyentes y desalentar activamente el lenguaje o comportamientos racistas que impliquen estereotipos culturales.
- Incluir en las discusiones aspectos de conocimientos, valores y habilidades resultados del aprendizaje y las evaluaciones.

La internacionalización de la educación no es un tema nuevo. Muchos de los primeros estudiosos viajaron ampliamente por Europa, pero en la Era Moderna la focalización se centró en el desarrollo de las naciones y la internacionalización fue marginada. No obstante, diversas iniciativas mantuvieron esta filosofía, especialmente en los Estados Unidos y Europa, con el objetivo de promover el entendimiento mutuo y fomentar la colaboración entre las instituciones. Sin embargo, actualmente el ritmo acelerado de la globalización ha centrado la atención una vez más en la movilidad de estudiantes, en la colaboración internacional en investigación y en la educación como industrias de exportación. Por otro lado, el conocimiento y la tecnología global, las redes interconectadas y la conciencia global son vistos cada vez más como activos importantes y codiciados. Además, debido a que el mercado laboral les exige a los profesionales dominar un lenguaje internacional y poseer habilidades interculturales para interactuar en un entorno global, las instituciones le están poniendo mayor atención a la internacionalización. El número de estudiantes matriculados por fuera de su país de ciudadanía prácticamente se duplicó entre el 2000 y el 2010, y esta tendencia es probable que continúe.

Sin embargo, la movilidad de estudiantes es simplemente la parte más visible de un tema mayor, más complejo y multifacético. Un aspecto referido como la internacionalización en casa consiste en incorporar las dimensiones interculturales e internacionales en el plan de estudios, la enseñanza, la investigación y las actividades extracurriculares, de tal manera que les ayude a los estudiantes a desarrollar habilidades internacionales e interculturales sin tener que salir de su país. Pero existen y están surgiendo otras formas para el rápido crecimiento de la internacionalización, tales como la educación transnacional, los campus *off-shore*, los programas conjuntos, la enseñanza a distancia, etc., a la vez que enfoques más trascendentales donde la internacionalización se ve como una parte integral de la economía global del conocimiento.

La globalización tiene importantes implicaciones para la educación, especialmente en la movilidad física y virtual de estudiantes y profesores, la información y el conocimiento, el acceso virtual y el intercambio de políticas y prácticas. En muchos países, la transición de la élite a la participación masiva en la educación prácticamente es completa. Algunos se enfrentan a una disminución de las matrículas nacionales y la atracción de estudiantes extranjeros es cada vez más una forma de compensarla. Al mismo tiempo, en las economías emergentes hay una demanda cada vez mayor por la internacionalización, y puede ser considerada como una alternativa rentable a disposición nacional.

El panorama de la educación internacionalizada está evolucionando rápidamente. Nuevos países e instituciones están entrando en la cantera de talento global y desafiando la posición establecida de los campeones tradicionales. El inglés está dominando los nuevos programas y las escuelas se están construyendo para acoger un número creciente de estudiantes desde las economías emergentes. Se están estableciendo nuevas formas de instituciones, programas y métodos de enseñanza-aprendizaje; mientras que los efectos de las crisis económicas y financieras son de gran envergadura y de larga duración, lo mismo que el cambio de los flujos de estudiantes y profesores a través de los continentes y la circulación de cerebros.

Uno de los principales objetivos de la educación es proporcionar formación relevante para los estudiantes, quienes serán los ciudadanos, los empresarios y los científicos del mañana. La internacionalización no es un fin en sí mismo, sino un motor de cambio y

mejora que debe ayudar a generar las habilidades y destrezas necesarias para el siglo XXI, estimular la innovación y crear alternativas y en última instancia fomentar la creación de empleo. Sin olvidar que la situación económica exige un examen más detenido de sus beneficios tangibles para las economías y sociedades en el planeta.

Hoy en día, las funciones de la internacionalización son como una calle de dos vías: por un lado, puede ayudarles a los estudiantes a alcanzar sus metas de obtener una educación de calidad y para llevar a cabo la investigación; les brinda una oportunidad para un aprendizaje experimental en un mundo real, en tiempo real y en áreas que no pueden simplemente ser enseñadas. Pero, por otro lado, las instituciones pueden ganar reputación en todo el mundo, así como un punto de apoyo en la comunidad internacional para afrontar los retos asociados a la globalización.

A pesar de las variaciones dramáticas entre países e instituciones, existe un consenso general de que cuando la internacionalización forma parte de una estrategia más amplia, puede ofrecer valiosos beneficios a los estudiantes, profesores e instituciones; puede estimular el pensamiento estratégico que lleva a la innovación; ofrecer ventajas en la modernización de la didáctica; alentar la colaboración de estudiantes y profesores; y estimular nuevos enfoques de las evaluaciones del aprendizaje. Con la inclusión de la internacionalización en la cultura de la educación, los estudiantes y los profesores pueden tener mayor conciencia de los problemas globales, y de cómo operan los sistemas educativos a través de los países, las culturas y las lenguas. La investigación se internacionaliza inherentemente a través de colaboraciones y alianzas entre los investigadores y científicos, y la mayoría de los proyectos ya no quedarán relegados a los contextos nacionales.

Los diversos aspectos y la complejidad de la internacionalización plantean varios retos para los responsables de las políticas, por ejemplo, en la optimización de los flujos de movilidad, el acceso igualitario a la educación internacional, la protección a los estudiantes y la garantía de calidad. Asimismo, las instituciones deben ser sensibles y dirigir constantemente todos estos aspectos con el fin de cosechar los beneficios de la internacionalización y para gestionar los riesgos. La internacionalización de los programas implica el apoyo de refinación para los estudiantes y prestar mayor atención a expectativas cada vez más exigentes, en términos de calidad de la didáctica, de la evaluación de los estudiantes y de los ambientes de aprendizaje.

Internacionalizar trae consigo muchos desafíos al *status quo*. Introduce maneras alternativas de pensar, cuestiona el modelo de la educación y tiene repercusiones en la gobernabilidad y la gestión; además, eleva problemas inesperados y trae posibles beneficios. Todo esto tiene impacto, significado e importancia diferentes para las instituciones en países de distinto grado de desarrollo social o político. Las principales preocupaciones incluyen las formas de mantener y mejorar la calidad del aprendizaje y garantizar la credibilidad de las credenciales en un mundo global.

Sin importar la óptica, los objetivos o el nivel con el que se inicia un proceso de internacionalización, la formación de este siglo debe acogerlo como meta a corto plazo. Porque los jugadores mundiales ya lo están haciendo y porque los estudiantes deben hacer parte de una población global en busca de empleos globales. Pero no puede ser un proceso sin importancia, porque de esa forma se pierde la sustancia de la internacionalización en pro del beneficio de todos los actores involucrados.

- Adams, M. (1992). Cultural inclusion in the American college classroom. In Border, L. & van Note Chism, N. (Eds.), *Teaching for diversity: New directions for teaching and learning* 49 (pp. 5-17). San Francisco: Jossey-Bass.
- Aerden, A. et al. (2013). Assessing the internationalization of degree programmes: Experiences from a Dutch-Flemish pilot certifying internationalization. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 43(1), pp. 56-78.
- Aerden, A. et al. (2013a). The evaluation of the quality of internationalization: European and national approaches. *Internationalization of Higher Education - An EAIE Handbook*, A2.2-4.
- Aigner, J.; Nelson, P. & Stimpfl, J. (1992). Internationalizing the university: Making it work. *International Education Forum* 12, pp. 49-60.
- Alderson, A. (1996). Internationalization and academic staff development. Paper presented at the AARE Conference, Singapore.
- Andersen, O. (1993). On the internationalization process of the firms: A critical analysis. *Journal of International Business Studies* 24(2), pp. 209-231.
- Andersen, O. (1997). Internationalization and market entry mode: A review of theories and conceptual framework. *Management International Review* 37(2), pp. 27-42.
- Andersson, S. & Wictor, I. (2003). Innovative internationalization in new firms - Born Globals the Swedish case. *Journal of International Entrepreneurship* 1(3), pp. 249-275.
- Andrade, M. (2006). International student persistence: Integration or cultural integrity? *Journal of College Student Retention: Research Theory & Practice* 8(1), pp. 57-81.
- Andreotti, V. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalization, Societies and Education* 9(3-4), pp. 381-397.
- Aronwitz, S. & Giroux, H. (1991). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arthur, A. (2004). *Counseling international students: Clients from around the world*. New York: Kluwer.
- Arum, S. & Van de Water, J. (1992). The need for a definition of international education in U.S. universities. In Klasek, C. (Ed.), *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education* (pp. 191-203). Carbondale: Association of International Education Administrators.
- Banks, J. (2002). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (2004). Approaches to multicultural curriculum reform. In Banks, J. & Banks, C. (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 242-264). Hoboken: Wiley.
- Benick, G.; Newby, D. & Samuel, M. (1996). Forging the links between institutional players. In Benick, G. & Salooje, A. (Eds.), *Creating inclusive post-secondary learning environments* (pp. 19-33). Toronto: Ryerson Polytechnic University.
- Biggs, J. (1997). Teaching Across and Within Cultures: The Issue of International Students in Learning and Teaching in Higher Education: Advancing International Perspectives. HERDSA Conference Proceedings. Adelaide, 8-11 July.
- Bikson, T. & Law, S. (1994). Global preparedness and human resources: College and corporate perspectives. Santa Monica: RAND.
- Bilkey, W. & Tesar, G. (1977). The export behavior of smaller sized Wisconsin manufacturing firms. *Journal of International Business Studies* 8(1), pp. 93-98.
- Boehmer, C.; Gartzke, E. & Nordstrom, T. (2004). Do Intergovernmental Organizations Promote Peace? *World Politics* 57, pp. 1-38.
- Bond, S. & Thayer, J. (1999). From reluctant acceptance to modest embrace: Internationalization of undergraduate education. In Bond, S. & Lemasson, J. (Eds.), *A new world of knowledge: Canadian universities and globalization* (pp. 45-76). Ottawa: IDRC.
- Bond, S. (2003). *Engaging educators: Bringing the world into the classroom: Guidelines for practice*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Bond, S. (2003a). *Untapped resources: Internationalization of the curriculum and classroom experience: A selected literature review (CBIE Research Millennium Series No. 7)*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.

- Bond, S. (2006). Transforming the culture of learning: Evoking the international dimension in Canadian university curriculum. Conferencia presentada en el simposio Internacionalización de las universidades en Canadá: práctica, desafíos y oportunidades. Universidad de York.
- Bond, S.; Qian, J. & Huang, J. (2003). The role of faculty in internationalizing the undergraduate curriculum and classroom experience (CBIE Research Millennium Series No. 8). Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Bonfiglio, O. (1999). The difficulties of internationalizing the American undergraduate curriculum. *Journal of Studies in International Education* 3(2), pp. 3-18.
- Bremer, L. & van der Wende, M. (1995). Internationalizing the curriculum in higher education: Experiences in the Netherlands. The Netherlands: Nuffic.
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. Maidenhead: Open University Press.
- Brown, S. & Jones, E. (2007). Introduction: Values, valuing and value in an internationalized higher education context. In Jones, E. & Brown, S. (Eds.), *Internationalizing higher education* (pp. 1-6). New York: Routledge.
- Buckley, P.; Pass, C. & Prescott, K. (1992). The Internationalization of service firms: A comparison with the manufacturing sector. *Business Review* 4(2), pp. 115-131.
- Burn, B. (2002). The curriculum as a global domain. *Journal of Studies in International Education* 6(3), pp. 253-261.
- Burns, R. (1991). Study and stress among first year overseas students in an Australian university. *Higher Education Research and Development* 10(1), pp. 61-77.
- Cabrera, A. (2005). Emphasizing global citizenship for business leaders. *International Educator* (Jan/Feb), pp. 14-17.
- Calof, J. & Beamish P. (1995). Adapting to foreign markets: Explaining internationalization. *International Business Review*, 4 (2), pp. 15-31.
- Carnoy, M. & Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Education Review* 46(1), pp. 1-9.
- Carpenter, E. & McLuhan, M. (1960). *Explorations in Communication*. Beacon Press.
- Carroll, J. & Appleton, J. (2007). Support and guidance for learning from an international perspective. In Jones, E. & Brown, S. (Eds.), *Internationalizing higher education* (pp.72-85). New York: Routledge.
- Carter, H. (1992). Implementation of international competence strategies: Faculty. In Klasek, C. (Ed.), *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education* (pp. 39-51). Carbondale: Association of International Education Administrators.
- Castaneda, C. (2004). *Teaching and learning in diverse classrooms: Faculty reflections on their experiences and pedagogical practices of teaching diverse populations*. New York: RoutledgeFalmer.
- Chapman, E. et al. (2008). The role of identity gaps, discrimination and acculturation in international students' educational satisfaction in American classrooms. *Communication Education* 57(1), pp. 67-87.
- Chen, L. (2006). Internationalizing Canadian graduate education: East Asian international students' perspectives. Paper presented at the Internationalizing Canada's Universities: Practices, Challenges, and Opportunities symposium.
- Chen, S. (1996). Learning multiculturalism from the experience of international students: The experience of international students in a teacher-training program. ERIC Document Reproduction Service No. ED 398177.
- Cleveland, M.; Emes, C. & Ellard, H. (2001). On being a social change agent in a reluctant collegial environment. *Planning for Higher Education* 29(4), pp. 25-33.
- Clifford, V. & Montgomery, C. (2011). Introduction: Internationalizing the curriculum for global citizenship in higher education. In Clifford, V. & Montgomery, C. (Eds.), *Moving towards Internationalisation of the Curriculum for Global Citizenship in Higher Education*. Oxford: Oxford Brookes University, pp. 13-24.
- Clifford, V. (2009). Engaging the Disciplines in Internationalizing the Curriculum. *International Journal of Academic Development* 14(2), pp. 133-143.

- Cortazzi, M. & Jin, L. (1997). Communication for learning across cultures. In McNamara, D. & Harris, R. (Eds.), *Overseas students in higher education: Issues in teaching and learning* (pp. 76-90). New York: Routledge.
- Crabtree, R. & Sapp, D. (2004). Your culture, my classroom, whose pedagogy? Negotiating effective teaching and learning in Brazil. *Studies in International Education* 8(1), pp. 105-132.
- Crick, D. & Jones, M. (2000). Small high-technology firms and international high-technology markets, *Journal of International Marketing* 8(2), pp. 63-85.
- Cunningham, C. (1991). The integration of international students on Canadian post-secondary campuses (CBIE Research No. 1). Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Dalili, F. (1982). Roles and responsibilities of international student advisors and counselors in the United States. ERIC Document Reproduction Service No. ED225499.
- Davies, J. (1992). Developing a strategy for internationalization in universities: Towards a conceptual framework. In Klasek, C. (Ed.), *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education* (pp. 177-190). Carbondale: AIEA.
- De Vita, G. & Case, P. (2003). Rethinking the internationalization agenda in UK higher education. *Journal of Further and Higher Education* 27(4), pp. 383-398.
- De Wit, H. (1997). [Rationales for the internationalization of higher education](#). Online [Apr. 2014].
- Deardorff, D. & Hunter, W. (2006). Educating global-ready graduates. *International Educator* (May/June), pp. 72-80.
- Dellow, D. & Romano, R. (2006). Globalization, offshoring and the community college. *Community College Journal*, 76(7), pp. 18-22.
- Dellow, D. (2002). Why do community colleges need to be involved in international activities? Washington: Community College Press.
- Desruisseaux, P. (1996). U.S. is less hospitable nowadays, foreign students and scholars find. *Chronicle of Higher Education* 43(14), pp. A45.
- Dunning, J. (1980). Toward an eclectic theory of international production: Some empirical tests. *Journal of International Business Studies* 11, pp. 9-30.
- Dunning, J. (1981). *The Eclectic theory of the MNC*. Allen & Unwin, London.
- Dunning, J. (1988). The eclectic paradigm of international production: A restatement and some possible extensions. *Journal of International Business Studies* 19, pp. 1-31.
- Dunning, J. (1989). Multinational enterprises and the growth of services: Some conceptual and theoretical issues. *Service Industries Journal* 9(1), pp. 5-39.
- Dunning, J. (1993). *Multinational enterprises and the global economy*. Wokingham: Addison.
- Durkin, K. (2008). The adaptation of East Asian master's students to western norms of critical thinking and augmentation in the UK. *Intercultural Education* 19(1), pp. 15-27.
- Edwards, R. et al. (2003). Internationalization of business education: Meaning and implementation. *Higher Education Research and Development* 22(2), pp. 183-192.
- Ellingboe, B. (1998). Divisional strategies to internationalize a campus portrait: Results, resistance and recommendations from a case study at a U.S. university. In Mestenhauser, J. & Ellingboe, B. (Eds.), *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus* (pp. 198-228). Phoenix: The Oryx Press.
- Ellis, B. et al. (2005). Influences of the learning environment of a regional university campus on its international graduates. *The Australian Educational Researcher* 32(2), pp. 65-85.
- Englund, T. (2002). Higher education, democracy and citizenship – The democratic potential of the university? *Studies in Philosophy and Education* 21, pp. 281-287.
- Etaat, J. (1999). Education and development. *Econ. and Polit. Inform.* 143-144(13), pp. 208-225.
- Fasheh, M. (1985). Talking about what to cook for dinner when our house is on fire: The poverty of existing forms of international education. *Harvard Educational Review* 55, pp. 121-126.
- Fielden, J. & Karen, A. (2001). Accountability and international co-operation in the renewal of higher education. *UNESCO Higher Education Indicators Study*.
- Fischer, S. (2003). Globalization and its challenges. *American Economic Review* 93(2), pp. 1-30.
- Freedman, K. (1998). Culture in curriculum: Internationalizing learning by design. In Mestenhauser, J. & Ellingboe, B. (Eds.), *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus* (pp. 40-52). Phoenix: The Oryx Press.

- Friedman, T. & Mandelbaum, M. (2011). *That used to be us: How America fell behind in the world it invented and how we can come back*. New York: Farrar.
- Friedman, T. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar.
- Galloway, F. & Jenkins, J. (2005). The adjustment problems faced by international students in the United States: A comparison of international students and administrative perceptions at two private, religiously affiliated universities. *NASPA Journal* 42(2), pp. 175-187.
- Giroux, H. (1989). Schooling as a form of cultural politics: Towards a pedagogy of and for difference. In Giroux, H. & McLaren, P. (Eds.), *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle* (pp. 125-151). Albany: Suny.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (1998). The politics of national identity and the pedagogy of multiculturalism in the USA. In Eagleton, T. & Giroux, H. (Eds.), *Five types of identity and difference. Politics of national identity and the pedagogy of multiculturalism in the USA in "Multicultural states"*. New York: Routledge, pp.178-194.
- Goodwin, C. & Nacht, M. (1991). *Missing the boat: The failure to internationalize American higher education*. New York: Cambridge.
- Green, M. & Olson, C. (2003). *Internationalizing the campus: A user's guide*. Washington: American Council on Education.
- Green, M. (2002). Address to panel session. In: International Association of Universities, International Conference on Internationalization of Higher Education: Policy and Practice. Lyon-Rhone-Alpes, France, 12-13 April.
- Green, W. & Mertova, P. (2011). Engaging the gate keepers: Faculty perspectives on developing curriculum for globally responsible citizenship. In Clifford, V. & Montgomery, C. (Eds.), *Moving towards Internationalization of the Curriculum for Global Citizenship in Higher Education*. Oxford: Oxford Brookes University, pp. 69-92.
- Grey, M. (2002). Drawing with difference: Challenges faced by international students in an undergraduate business degree. *Teaching in Higher Education* 7(2), pp. 153-166.
- Guo, S. & Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education* 37(3), pp. 27-49.
- Harari, M. & Reiff, R. (1993). Halfway there: A view from the bridge. *International Educator* 3(1), pp. 16-19.
- Harari, M. (1992). The internationalization of curriculum. In Klasek, C. (Ed.), *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education* (pp. 52- 79). Carbondale: Assoc. International Education Administrators.
- Harris, R. (1995). Overseas students in the United Kingdom university system. *Higher Education* 29(1), pp. 77-92.
- Harvey, D. (1996). *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hayden, M. & Thompson, J. (1995). International schools and international education: A relationship reviewed. *Oxford Review of Education* 21(3), pp. 327-345.
- Hayhoe, R. (1989). *China's universities in the open door*. Armonk, NY.
- Hayward, F. (1995). International opportunities and challenges for American higher education in Africa, Asia, and Latin America. In Hanson, K. & Meyerson, J. (Eds.), *International challenges to American colleges and universities: Looking ahead*. (pp. 117-140). Phoenix: Oryx.
- Heikenheimo, P. & Shute, J. (1986). The adaptation of foreign students: Student views and institutional implications. *Journal of College Student Personnel* 27(5), pp. 399-406.
- Hellsten, M. & Prescott, A. (2004). Learning at university: The international student experience. *International Education Journal* 5(3), pp. 344-351.
- Henry, M. et al. (2001). *Educational policy and the politics of change*. USA: Routledge.
- Hunt, S. & Morgan, R. (1995). The comparative advantage theory of competition. *Journal of Marketing* 59(2), pp. 1-15.
- Hunt, S. & Morgan, R. (1996). The resource-advantage theory of competition: Dynamics, path dependencies, and evolutionary dimensions. *The Journal of Marketing* 60(4), pp. 107-114.
- Hunt, S. (2002). *Foundations of marketing theory*. Armonk: M.E. Sharpe.

- Johanson, J. & Vahlne, J. (1977). The internationalization process of the firm: a model of knowledge development on increasing foreign commitments. *Inter. Business Studies* 8(1), pp. 23-32.
- Johanson, J. & Vahlne, J. (1990). The mechanism of internationalization. *International Marketing Review*, 7(4), pp. 11-24.
- Johanson, J. & Wiedersheim, F. (1975). The internationalization of the firm: Four Swedish case studies. *Journal of Management Studies* 12(3), pp. 305-322.
- Jones, T. & Young, G. (1997). Classroom dynamics: Disclosing the hidden curriculum. In Morey, A. & Kitano, M. (Eds.), *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth* (pp. 89-103). Toronto: Allyn and Bacon.
- Jones, Z. & Andrews, M. (2002). Organizational strategies for internationalization of higher education. In Bond, S. & Bowry, B. (Eds.), *Connections and complexities: The internationalization of higher education in Canada* (pp. 89-112). Winnipeg: University of Manitoba.
- Joseph, C. (2008). Difference, subjectivities and power: (De) colonizing practices in internationalizing the curriculum. *Intercultural Education* 19(1), pp. 29-39.
- Katz, D. & Kahn, R. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley & Sons.
- Kedia, B. & Daniel, S. (2003). [U.S. business needs for employees with international expertise](#). Online [Jun. 2014].
- Kennedy, K. (1995). Developing a curriculum guarantee for overseas students. *Higher Education Research and Development* 14(1), pp. 35-46.
- Khalideen, R. (2006). Internationalizing the curriculum in Canadian universities: Considering in the influence of power, politics and ethics. Paper presented at the Internationalizing Canada's Universities: Practices, Challenges, and Opportunities symposium.
- Kitano, M. (1997). What a course will look like after multicultural change. In Morey, A. & Kitano, M. (Eds.), *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth* (pp. 18-34). Toronto: Allyn and Bacon.
- Knight, J. & De Wit, H. (1995). Strategies for internationalization of higher education: Historical and conceptual perspectives. In de Wit, H. (Ed.), *Strategies for internationalization of higher education: A comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America* (pp. 5-32). Amsterdam: European Association for International Education.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and checkpoints* (CBIE Research No. 7). Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Knight, J. (1995). *Internationalization at Canadian universities: The changing landscape*. Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada.
- Knight, J. (1997). A shared vision? Stakeholder's perspectives on the internationalization of higher education in Canada. *Journal of Studies in International Education* 1(1), pp. 27-44.
- Knight, J. (1999). Internationalization and quality assurance: Concepts. In *OECD Quality and internationalization in higher education*. Paris.
- Knight, J. (1999a). Issues and trends in internationalization: A comparative perspective. In Bond, S. Lemasson, J. (Eds.), *A new world of knowledge: Canadian universities and globalization*. Ottawa: International Development Research Centre, xii, 294.
- Knight, J. (2000). *Progress and promise: The AUCC report on internationalization at Canadian universities*. Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada.
- Knight, J. (2000a). *Taking the pulse: Monitoring the quality and progress of internationalization including tracking measures*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education* 33, pp. 2-3.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled - Definition, approaches and rationales. *Studies in International Education* 8(1), pp. 5-31.
- Knight, J. (2006). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges*. 2005 IAU Global Survey Report. Paris: International Association of Universities.
- Kuhlman, A. (1992). International students and scholars. In Klasek, C. (Ed.), *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education* (pp. 22-38). Carbondale: Association of International Education Administrators.

- Lacina, J. (2002). Preparing international students for a successful social experience in higher education. *New Directions for Higher Education* 117, pp. 21-27.
- Lambert, R. (1989). *International studies and the undergraduate*. Washington: ACE.
- Leask, B. (1999). Internationalization of the Curriculum - Key Challenges and Strategies. In *The State of the Art in Internationalizing the Curriculum, International Perspectives*. Australia International Education Conference.
- Leask, B. (2001). Bridging the gap: Internationalizing university curricula. *Journal of Studies in International Education* 5(2), pp. 100-115.
- Lemasson, J. (1999). Introduction: The internationalization of Canadian universities. In Bond, S. & Lemasson, J. (Eds.), *A new world of knowledge: Canadian universities and globalization* (pp. 1-19). Ottawa: International Development Research Centre.
- Lemasson, J. (2002). Internationalization and partnership: A dynamic relationship. In Bond, S. & Bowry, C. (Eds.), *Connections and complexities: The internationalization of higher education in Canada* (pp. 79-86). Winnipeg: The University of Manitoba.
- Levitt, T. (1983). Globalization of markets. *Harvard Business Review*, May/June, pp. 92-102.
- Lim, I. & Ilagan, P. (2003). Malaspina University-College: Linking students, linking cultures. In *International students: Contributing to the internationalization process. A series of case studies* (pp. 11-17). Victoria: The British Columbia Centre for International Education.
- Lingenfelter, P. (2006). The world is flat: Implications for higher education planners and leaders. Keynote address for Higher Education Facilities: Issues and Trends, an international seminar organized by the OECD Programme on Educational Building. Zacatecas, Mexico.
- Lokhoff, J. & Wegewijs, B. (2010). *A Tuning guide to formulating degree programme profiles including programme competences and programme learning outcomes*. Bilbao: University of Deusto.
- Lynch, E. (1997). Instructional strategies. In Morey, A. & Kitano, M. (Eds.), *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth* (pp. 56-70). Toronto: Allyn and Bacon.
- MacKinnon, D. & Manathunga, C. (2003). Going global with assessment: What to do when the dominant culture's literacy drives assessment. *Higher Education Research and Development* 22(2), pp. 131-144.
- Mahmoodi, V. (1993). Education for development. *Economic and Political Information* 79-80(8), pp. 111-113.
- Maidstone, P. (1995). *International literacy: A paradigm for change. A manual for internationalizing the post-secondary curriculum*. Victoria Canada, Ministry of Skills, Training and Labour.
- Malhotra, N. et al. (2003). Internationalization and Entry Modes: A Multitheoretical Framework and Research Propositions. *Journal of International Marketing* 11(4), pp. 1-31.
- Marchesani, L. & Adams, M. (1992). Dynamics of diversity in the teaching-learning process: A faculty development model for analysis and action. In Adams, M. (Ed.), *New directions for teaching and learning* Vol. 52, pp. 9-20. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marginson, S. (2006). Notes on globalization and higher education with some reference to the case of Australia. In *York Conference on Internationalizing Canada's Universities: Practices, Challenges and Opportunities: A Symposium*. Toronto.
- Martin, K. (2000). Internationalization - What does it mean for the curriculum? *Issues of Teaching and Learning* 6, pp. 1-7.
- McDougall, P. & Oviatt, B. (2000) International entrepreneurship: The intersection of two research paths. *Academy of Management Journal*, 43, pp. 902-908.
- McKellin, K. (1998). *Maintaining the momentum: The internationalization of British Columbia's post-secondary institutions*. Victoria Canada, Centre for International Education.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical foundations of education*. New York: Longman.
- McLoughlin, C. (2001). Inclusivity and alignment: Principles of pedagogy, task and assessment design for effective cross-cultural online learning. *Distance Education* 22(1), pp. 7-29.
- Mestenhauser, J. (1998). Portraits of an international curriculum: An uncommon multidimensional perspective. In Mestenhauser, J. & Ellingboe, B. (Eds.), *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus* (pp. xi-xii). Phoenix: Oryx.

- Mestenhauser, J. (2002). Critical, creative and comparative thinking in an internationalized curriculum. In Bond, S. & Bowry, C. (Eds.), *Connections and complexities: The internationalization of higher education in Canada* (pp. 53-77). Winnipeg: The University of Manitoba.
- Mestenhauser, J. (2002a). The utilization of foreign students in internationalization of universities. In Bond, S. & Bowry, C. (Eds.), *Connections and complexities: The internationalization of higher education in Canada* (pp. 13-27). Winnipeg: The University of Manitoba.
- Milliron, M. D. (2007). Transcendence and globalization: Our education and workforce development challenge. *New Directions for Community Colleges* 138, pp. 31-38.
- Moja, T. (2004). Policy responses to global transformation by African higher education systems. In Zeleza, T. et al. (Eds.), *African universities in the twenty-first century* (Vol.1), pp. 21-41. UK: Codesria.
- Mulligan, D. & Kirkpatrick, A. (2000). How much do they understand? Lectures, students and comprehension. *Higher Education Research and Development* 17(3), pp. 311-335.
- Mullins, G.; Quintrell, N. & Hancock, L. (1995). The experiences of international and local students at three Australian universities. *Higher Education Research and Development* 14(1), pp. 201-232.
- Myles, J.; Qian, J. & Cheng, L. (2002). International and new immigrant students' adaptations to the social and cultural life at a Canadian university. In Bond, S. & Bowry, C. (Eds.), *Connections and complexities: The internationalization of higher education in Canada* (pp. 29-41). Winnipeg: The University of Manitoba.
- Nilsson, B. (2003). Internationalization at home from a Swedish perspective: The case of Malmö. *Journal of Studies of international Education* 7(1), pp. 27-40.
- Nussbaum, M. (2004). Liberal education and global community. *Liberal Education*, winter, pp. 42-47.
- Ohmae, K. (1995). *The end of the nation state - The rise of regional economies*. London: Harper Collins.
- Olney, R. (2008). U.S. based business needs for technical/occupational employees with international skills: Considerations for community college and sub-baccalaureate programs in the Tampa Bay economic zone. Doctoral Dissertation. ProQuest Dissertation Database 3376210.
- Olson, C. & Kroeger, K. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education* 5(2), pp. 116-137.
- Oxfam Development Education Program. (2006). [Education for global citizenship: A guide for schools](#). Online [Apr. 2014].
- Paige, R. (2003). The American case: The University of Minnesota. *Journal of Studies in International Education* 7(1), pp. 52-63.
- Pearce, R. (2006). Globalization and development: An international business strategy approach. *Transnational Corporations* 15(1), pp. 39-74.
- Pedersen, P. (1991). Counseling international students. *The Counseling Psychologist* 19(1), pp. 10-58.
- Peelo, M. & Luxon, T. (2007). Designing embedded courses to support international students' cultural and academic adjustment in the UK. *Journal of Further and Higher Education* 31(1), pp. 65-76.
- Pervaiz, K. & Azad, M. (2007). [Quality teaching and research: Prerequisites, accomplishment and assessment](#). Online, [Mar 2014].
- Poyrazli, S. & Grahame, K. (2007). Barriers to adjustment: Needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of Instructional Psychology* 34(1), pp. 28-45.
- Rahman, T. & Kopp, L. (1992). Administration of international education. In Klasek, C. (Ed.), *Bridges to the future: Strategies for internationalizing higher education* (pp. 1-22). Carbondale: Association of International Educators.
- Reid, A. & Hellsten, M. (2008). The future of research in international pedagogies. In Hellsten, M. & Reid, A. (Eds.), *Researching international pedagogies. Sustainable practice for teaching and learning in higher education*. Sydney: Springer. Chapter 17.

- Rivzi, F. & Walsh, L. (1998). Difference, globalization and the internationalization of the curriculum. *Australian Universities Review* 41(2), pp. 7-11.
- Robertson, M. et al. (2000). International students, learning environments and perceptions: A case study using the Delphi technique. *Higher Educ. Research and Development* 19(1), pp. 89-102.
- Robertson, R. (1992). *Globalization - Social theory and global culture*. SAGE.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. United Kingdom: Capstone Publishing, Ltd.
- Rudzki, R. (1994). Internationalization of U.K. Business schools: Findings of a national survey. Paper presented at sixth annual conference of European Association for International Education, London.
- Rugman, A. (1990). *Multinationals and Canada-United States free trade*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Rugman, A. et al. (1985). *International business: Firm and environment*. New York: McGraw Hill.
- Russet, B.; Oneal, J. & Davis, D. (1998). The third leg of the kantian tripod for peace: International organizations and militarized disputes, 1950-1985. *International Organization* 52, pp. 441-467.
- Saat, A. (2007). Internationalization of higher education: Preparation, policy, implementation and recognition. International Education Center (INTEC), University Technology MARA, Malaysia.
- Saloojee, A. (1996). Creating inclusive learning environments. In Benick, G. & Salooje, A. (Eds.), *Creating inclusive post-secondary learning environments* (pp. 35-55). Toronto: Ryerson Polytechnic University.
- Samuel, E. & Burney, S. (2003). Racism, eh? Interactions of South Asian students with mainstream faculty in a predominantly white Canadian university. *The Canadian Journal of Higher Education* 33(2), pp. 81-114.
- Samuelowicz, K. (1987). Learning problems of overseas students. *Higher Education Research and Development* 6(2), pp. 121-134.
- Sariolghalam, M. (1993). International consensus on development. *Economic and Political Information* 71-72(7), pp. 91-97.
- Schapper, J. & Mayson, S. (2004). Internationalization of curricula: An alternative to the Taylorisation of academic work. *Journal of Higher Education Policy and Management* 26(2), pp. 189-205.
- Schechter, M. (1993). Internationalizing the university and building bridges across disciplines. In Cavusgil, T. (Ed.), *Internationalizing Business Education: Meeting the challenge* (pp. 129-140). Lansing: Michigan State University.
- Schejbal, D. & Irvine, G. (2009). Global competencies, liberal studies, and the needs of employers. *Continuing Higher Education Review* 73, pp. 125-142.
- Schoorman, D. (1997). Internationalization and its pedagogical implications: Understanding and implementing global perspectives in higher education. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University.
- Schoorman, D. (1999). The pedagogical implications of diverse conceptualizations of internationalization: A U.S.-based case study. *Journal of Studies in International Education* 3(2), pp. 19-46.
- Schoorman, D. (2000). What do we mean by internationalization? *Contemporary Education* 71(4), pp. 5-7.
- Schoorman, D. (2000a). *How is internationalization implemented? A framework for organizational practice*. Boca Raton: Florida Atlantic University.
- Schoorman, D. (2000b). What really do we mean by 'internationalization?' *Contemporary Education* 71(4), pp. 5-11.
- Schuerholz, S. & van Gyn, G. (2006). Internationalizing pedagogy or applying pedagogy to internationalism - The journey of a professional development workshop. Paper presented at Internationalizing Canada's Universities: Practices, Challenges, and Opportunities symposium.
- Schuerholz, S. (2007). Teaching for global literacy in higher education: How prepared are the educators? *Journal of Studies in International Education* 11(2), pp. 180-204.

- Schuerholz, S. et al. (2007). Internationalizing the higher education curriculum: An emerging model for transforming faculty perspectives. *Canadian Journal of Higher Education* 37(1), pp. 67-94.
- Serna, M.E. (2015). *Por qué falla el Sistema de educación*. Medellín: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- Shams, A. & George, C. (2006). Global competency: An interdisciplinary approach. *Academic Exchange Quarterly* 10(4), pp. 249-256.
- Taraban, S. et al. (2006). From individual projects to faculty-wide engagement: The developing role of the international advisory group in internationalization of York's Faculty of Education. Paper presented at Internationalizing Canada's Universities: Practices, Challenges, and Opportunities symposium.
- Taylor, F. (2000). *Canadian university efforts to internationalize the curriculum*. Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada.
- Taylor, J. (2004). Toward a strategy for internationalization: Lessons and practice from four universities. *Journal of Studies in International Education* 8(2), pp. 149-171.
- Teichler, U. (1996). The British involvement in European higher education programmes - Findings of evaluation studies on ERASMUS, human capital and mobility and TEMPUS' in society for research into higher education. 13th Anniversary Seminars SRHE, pp 39-64. Society for Research into Higher Education, London.
- The University of Tokyo (2005). [The University of Tokyo internationalization promotion plan 2005-2008](#). Online [Mar. 2014].
- Tonkin, H. & Edwards, J. (1981). *The world in the curriculum: Curricular strategies for the 21st century*. New York: Change Magazine Press.
- Trilokekar, R. (2007). Federalism, foreign policy and the internationalization of higher education: A case study of the International Academic Relations Division, Department of Foreign Affairs and International Trade. University of Toronto.
- Tsang, E. W. (1999). Internationalization as a learning process: Singapore MNCs in China. *The Academy of Management Executive* 13(1), pp. 91-101.
- Valiente, C. (2008). Are students using the 'wrong' style of learning? A multicultural scrutiny for helping teachers to appreciate differences. *Active Learning in Higher Education* 9(1), pp. 73-91.
- Van de Water, J. (1991). International degree: From the margin to the mainstream. *NAFSA: AIE Newsletter*, 43(2), pp. 1-13.
- Van Dijk, H. & Meijer, C. (1994). Internationalization of higher education in the Netherlands: An exploratory study of organizational designs. Paper presented at sixth annual conference of European Association for International Education, London.
- Vertesi, C. (1999). Students as agents of change. In Bond, S. & Lemasson, J. (Eds.), *A new world of knowledge: Canadian universities and globalization* (pp. 129-158). Ottawa: International Development Research Centre.
- Warner, G. (1992). Internationalization models and the role of the university. *International Education Magazine* 8(1), pp. 21-32.
- Welch, L. & Luostarinen, R. (1988). Internationalization: Evolution of a concept. *Journal of General Management* 14(2), pp. 34-55.
- Welch, L. & Luostarinen, R. (1993). Inward- outward connections in internationalization. *Journal of International Marketing* 1(1), pp. 44-56.
- Wende, M. (1997). Internationalizing the curriculum in Dutch higher education: An international comparative perspective. *Journal of Studies in International Education* 1(2), pp. 53-72.
- Whalley, T. (1997). *Best practice guidelines for internationalizing the curriculum*. British Columbia: Open learning Agency.
- Whalley, T.; Langley, L. & Villarreal, L. (1997). *Best practice guidelines for internationalizing the curriculum*. Victoria, Canada: Ministry of Education.
- Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport: Greenwood Press.
- Wit, H. et al. (2005). *Higher education in Latin America the international dimension*. Washington: The World Bank.

- Woodward, I.; Skrbis, Z. & Bean, C. (2008). Attitudes toward globalization and cosmopolitanism: Cultural diversity, personal consumption and the national economy. *The British Journal of Sociology* 59(2), pp. 207-226.
- Wu, S. (2002). Filling the pot or lighting the fire? Cultural variations in conceptions of pedagogy. *Teaching in Higher Education* 7(4), 387-395.
- Yang R. (2002). *Third delight: The internationalization of higher education in China*. New York: Routledge.
- Zhai, L. (2002). *Studying international students: Adjustment issues and social support*. San Diego, CA: Office of Institutional Research San Diego Community College District. ERIC Document Reproduction Service No. ED 474481.
- Zhang, Z. & Brunton, M. (2007). Differences in living and learning: Chinese international students in New Zealand. *Journal of Studies in International Education* 11(2), pp. 124-140.
- Zhou, Y. et al. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education* 33(1), pp. 63-75.
- Zolfaghari, A. (2003). *The role of education in social development*. Shahreza: Open University.

Editorial Instituto Antioqueño de investigación

Edgar Serna M.
Alexei Serna A.

La internacionalización se ha convertido en un objetivo en la educación superior de este siglo. Además, se nos dice que la economía del conocimiento es una red global, lo que alienta a las universidades de todo el mundo a ingeniar diversas formas para aprovechar los beneficios de esta interconexión, así como para evitar los peligros de la estrechez mental. Las clasificaciones son la nueva cara de la moneda con mirada de calidad, el inglés se ha convertido en el idioma oficial de la ciencia y todo se ha resumido en un discurso de convergencias que promueve la inevitabilidad de una visión singular de la estructura universitaria, su función y sus objetivos. Al parecer, en la batalla de la educación superior mundial no se toman prisioneros y hay que adaptarse o morir, lo que se ha convertido en la narrativa dominante de la internacionalización.

Edgar Serna M.

Científico computacional teórico, Profesor Asociado e Investigador Asociado. Cuenta con más de 10 años de experiencia en la industria, como líder de proyectos en Sistemas de Información y arquitecto de Software. Profesor e investigador con más de 20 años de trayectoria. Sus áreas de investigación son la Lógica, las Ciencias Computacionales, los Métodos Formales y la Neurocomputación, alrededor de las cuales ha hecho publicaciones y participado con ponencias y conferencias en diversos eventos nacionales e internacionales. Actualmente participa en un proyecto multinacional con científicos de Australia, Canadá, Finlandia y Noruega, con el objetivo de proponer iniciativas de investigación y desarrollo para innovar los procesos formativos en el siglo XXI.

Alexei Serna A.

Ingeniero de Sistemas e Investigador Asociado. Es investigador del Instituto Antioqueño de Investigación y de la Corporación Universitaria Remington. Sus áreas de investigación son las Ciencias Computacionales y los video juegos. Es autor y coautor de diversos artículos y ponencias relacionados con estas temáticas. Actualmente participa en un proyecto multinacional con científicos e investigadores de Australia, Colombia, Canadá, Finlandia y Noruega, para proponer iniciativas de investigación y desarrollo para innovar los procesos formativos en el siglo XXI.