

RUSC VOL. 8, NÚM. 2 (JULIO DE 2011)

SUMARIO

Editorial [en español] 1-2

Editorial [en català] 3-4

Josep M. Duart (director de RUSC)

ARTÍCULOS

La formación permanente en el contexto del Espacio Europeo de la Formación Permanente 5-13

Núria Arís Redó, Miquel Àngel Comas (Universitat Internacional de Catalunya)

Competencia digital y planes de estudio universitarios. En busca del eslabón perdido 14-30

Adriana Gewerc Barujel, Lourdes Montero Mesa, Eulogio Pernas Morado,

Almudena Alonso Ferreiro (Universitat de Santiago de Compostela)

Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea 31-45

Francesc Llorens Cerdà (UOC), **Neus Capdeferro Planas**

(IDEC-Universitat Pompeu Fabra)

Determinando la relevancia de los recursos educativos abiertos a través de la integración de diferentes indicadores de calidad 46-60

Javier Sanz Rodríguez (Universitat Carlos III de Madrid), **Juan Manuel Dodero Beardo**

(Universitat de Cádiz), **Salvador Sánchez Alonso** (Universitat de Alcalá de Henares)

Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del podcast en la educación superior 61-76

Juan Manuel Trujillo Torres (Universitat de Granada)

MONOGRÁFICO «GLOBALIZACIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR»

Globalización e internacionalización de la educación superior 77-84

Hans de Wit (ed.) (Hogeschool van Amsterdam)

La internacionalización en casa en una perspectiva global: un estudio crítico del Informe del 3.º Estudio Global de la AIU 85-100

Jos Beelen (Hogeschool van Amsterdam)

La internacionalización en la enseñanza superior: investigación teórica y empírica sobre su influencia en las clasificaciones de las instituciones universitarias 101-122

Blanca L. Delgado-Márquez, Nuria Esther Hurtado-Torres, Yaroslava Bondar
(Universidad de Granada)

Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina 123-134

Jocelyne Gacel-Ávila (Universidad de Guadalajara)

Dudas y conflictos en torno a los programas de grado doble 135-151

Jane Knight (Universidad de Toronto)

Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado 152-164

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez (Universidad de Barcelona)

RESEÑA

El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje, de Alejandro Piscitelli, Iván Adaime e Inés Binder (comp.) (2010) 165-169

Ana María Rodera Bermúdez (UOC)

EDITORIAL

La internacionalización de la universidad en la sociedad red

Josep M. Duart

Profesor de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC y director de la *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*

¿Por qué debemos internacionalizar nuestra universidad? Esta es, a nuestro entender, la pregunta que tiene que hacerse cualquier equipo directivo universitario ante el reto de la internacionalización. Es decir, la internacionalización debe formar parte de su planificación estratégica, que emana de su misión y visión, y no puede ser (ni debería serlo) el resultado de algo improvisado. El motivo de situar esta internacionalización en el ámbito estratégico de cualquier institución no es otro que el de entender y mostrar la importancia de definir cuál es el lugar que, como institución, queremos ocupar en nuestra sociedad global, qué queremos aportar y cuáles queremos que sean nuestros socios. Se trata, por tanto, de un posicionamiento institucional, y de ahí su importancia estratégica.

RUSC dedica su monográfico a reflexionar sobre la internacionalización de la universidad. Hans de Wit, profesor de Internacionalización de la Enseñanza Superior en la Escuela de Economía y Gestión de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Ámsterdam, ha coordinado este número, que presenta aportaciones relevantes, sustentadas en la observación de experiencias concretas, en el análisis de procesos ya elaborados y en la extensa literatura que existe sobre el tema. Y además, en consonancia con el foco temático de RUSC, los artículos analizan y valoran la internacionalización de la universidad en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, es decir, en un entorno global, en el que la red tiene un significado especial y aporta nuevos retos, oportunidades y escenarios a la visión de este concepto. No cabe duda de que las aportaciones que nuestros lectores encontrarán en el monográfico van a ser muy útiles en los procesos estratégicos de internacionalización de las universidades.

En la sociedad red, formada por nodos de influencia, la universidad (previo proceso de reflexión estratégica) debe evaluar en cuál o cuáles de ellos puede estar situada, y preguntarse por qué y, sobre todo, qué puede aportar a ese nodo para que realmente sea aceptada en él. Para estar en uno de ellos es necesario sumar conocimiento, experiencia, reflexión, análisis, etc. Por ese motivo, el trabajo institucional de definir, por ejemplo, las áreas y los ámbitos de excelencia de la institución y sus retos es importante. A partir de ahí será posible mostrar credenciales suficientes para poder

optar a un nodo de la red y comprometerse con otras instituciones en su desarrollo y crecimiento. Consideramos, por tanto, que la estrategia de internacionalizar la institución universitaria debe tener en cuenta cómo es nuestra sociedad red, global, y hacerlo a través de procesos ágiles comunicativos y de intercambio de conocimiento, una tarea que facilita internet y que se sustenta en las redes sociales de conocimiento que ahí se constituyen.

A nuestro entender, la reflexión sobre la internacionalización no se debe basar en parámetros ya obsoletos hoy en día, como el del número de estudiantes internacionales o el de profesores extranjeros, la lengua de los programas académicos o la cantidad de proyectos de investigación en los que participan universidades de otros países. Estos elementos tal vez sean indicadores claros de éxito de nuestra estrategia institucional, pero, en ningún caso, deben definirla. Para conseguir buenos resultados en relación con estos u otros indicadores, debemos marcar algunas acciones y prioridades. Se pueden poner ciertos ejemplos que se desarrollan en algunos de los artículos del monográfico. Una estrategia interesante, implantada por algunas universidades gracias a las posibilidades de la red, consiste en crear programas híbridos (es decir, con un diseño pedagógico mixto que combina la presencialidad y la no presencialidad de forma indistinta y que constituye un continuo formativo entre profesor y estudiantes) de objetivos y contenidos globales. Estos programas incorporan, ya desde su diseño, profesores de otras instituciones y países, así como instituciones que tengan relación con la temática de estudio. Han de estar pensados globalmente desde su diseño, en cuanto a sus contenidos y a sus objetivos, y tienen que dirigirse necesariamente a un público global, internacional. Y la lengua del programa, por ejemplo, será el resultado del propio diseño del curso y no una premisa previa para la internacionalización. Otro ejemplo, mucho más simple, pero igualmente interesante, es el de crear programas de contenidos internacionales útiles, no para atraer a estudiantes extranjeros, sino para permitir el acceso a contenidos internacionales a los estudiantes de nuestro país o del entorno inmediato de la universidad. La investigación universitaria y sus dinámicas fundamentadas en proyectos y en equipos es, sin duda, otro elemento fundamental en el diseño de estrategias de internacionalización. Y una vez más, no se basarán en la lengua o en el número de extranjeros que forman el equipo, sino en la temática de la investigación, en su calidad y en la visibilidad de sus aportaciones para la comunidad científica.

La internacionalización de la universidad es un planteamiento estratégico de una institución, y como tal debe entenderse y organizarse. La sociedad red nos ha abierto nuevas posibilidades que sitúan a la universidad, a sus programas y a su comunidad académica en un espacio global en el que pueden aportar conocimiento y valorar el ya existente. La institución debe definirse y situarse en el espacio global, y aportar su excelencia y su conocimiento.

Josep M. Duart
Director de RUSC

EDITORIAL

La internacionalització de la universitat en la societat xarxa

Josep M. Duart

Professor dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC i director de la *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*

Per què hem d'internacionalitzar la nostra universitat? Aquesta és, segons el nostre parer, la pregunta que s'ha de fer qualsevol equip directiu universitari davant del repte de la internacionalització. És a dir, la internacionalització ha de formar part de la seva planificació estratègica, que emana de la seva missió i visió, i no pot ser (ni hauria de ser-ho) el resultat d'una cosa improvisada. El motiu de situar aquesta internacionalització en l'àmbit estratègic de qualsevol institució no és sinó entendre i mostrar la importància de definir quin és el lloc que, com a institució, volem ocupar en la nostra societat global, què hi volem aportar i quins volem que siguin els nostres socis. Es tracta, per tant, d'un posicionament institucional, i aquesta és la seva importància estratègica.

RUSC dedica el seu monogràfic a reflexionar sobre la internacionalització de la universitat. Hans de Wit, professor d'Internacionalització de l'Ensenyament Superior a l'Escola d'Economia i Gestió de la Universitat de Ciències Aplicades d'Amsterdam, ha coordinat aquest número, que presenta aportacions rellevants, que recolzen en l'observació d'experiències concretes, en l'anàlisi de processos ja elaborats i en l'extensa bibliografia que hi ha sobre el tema. I, a més, d'acord amb el focus temàtic de RUSC, els articles analitzen i valoren la internacionalització de la universitat en el marc de la societat de la informació i del coneixement, és a dir, en un entorn global, en el qual la xarxa té un significat especial i aporta nous reptes, oportunitats i escenaris a la visió d'aquest concepte. No hi ha dubte que les aportacions que els nostres lectors trobaran en el monogràfic seran molt útils en els processos estratègics d'internacionalització de les universitats.

En la societat xarxa, formada per nodes d'influència, la universitat (amb un procés previ de reflexió estratègica) ha d'avaluar en quin o quins d'aquests nodes es pot situar, i s'ha de preguntar per què i, sobretot, què pot aportar a aquest node perquè realment hi sigui acceptada. Per a ser en un d'aquests nodes cal sumar coneixement, experiència, reflexió, anàlisi, etc. Per aquest motiu, el treball institucional de definir, per exemple, les àrees i els àmbits d'excel·lència de la institució i els seus reptes és important. A partir d'això serà possible mostrar credencials suficients per a poder optar a un node de la xarxa i comprometre's amb altres institucions en el seu desenvolupament i creixement.

Considerem, per tant, que l'estratègia d'internacionalitzar la institució universitària ha de tenir en compte com és la nostra societat xarxa, global, i fer-ho mitjançant processos àgils comunicatius i d'intercanvi de coneixement, una tasca que facilita internet i que es fonamenta en les xarxes socials de coneixement que s'hi constitueixen.

Segons la nostra opinió, la reflexió sobre la internacionalització no s'ha de basar en paràmetres ja obsolets avui dia, com ara el nombre d'estudiants internacionals o de professors estrangers, la llengua dels programes acadèmics o la quantitat de projectes de recerca en què participen universitats d'altres països. Aquests elements potser són indicadors clars de l'èxit de la nostra estratègia institucional, però, en cap cas, no l'han de definir. Per a aconseguir bons resultats amb relació a aquests indicadors o altres, hem de marcar algunes accions i prioritats. Es poden posar alguns exemples determinats que s'exposen en alguns dels articles del monogràfic. Una estratègia interessant, implantada per algunes universitats gràcies a les possibilitats de la xarxa, consisteix a crear programes híbrids (és a dir, amb un disseny pedagògic mixt que combina la presencialitat i la no-presencialitat d'una manera indiferent i que constitueix un continu formatiu entre el professor i els estudiants) d'objectius i continguts globals. Aquests programes incorporen, ja des del disseny, professors d'altres institucions i països, i també institucions que tinguin relació amb la temàtica d'estudi. S'han de pensar globalment des del disseny pel que fa als continguts i els objectius, i s'han d'adreçar necessàriament a un públic global, internacional. I la llengua del programa, per exemple, serà el resultat del mateix disseny del curs i no una premissa prèvia per a la internacionalització. Un altre exemple, molt més simple, però igualment interessant, és crear programes de continguts internacionals útils no per a atreure estudiants estrangers, sinó per a permetre l'accés a continguts internacionals als estudiants del nostre país o de l'entorn immediat de la universitat. La recerca universitària i les seves dinàmiques fonamentades en projectes i en equips és, sens dubte, un altre element fonamental en el disseny d'estratègies d'internacionalització. I una vegada més, no es basaran en la llengua o en el nombre d'estrangers que formen l'equip, sinó en la temàtica de la recerca, en la seva qualitat i en la visibilitat de les seves aportacions per a la comunitat científica.

La internacionalització de la universitat és un plantejament estratègic d'una institució, i s'ha d'entendre i organitzar com a tal. La societat xarxa ens ha obert noves possibilitats que situen la universitat, els seus programes i la seva comunitat acadèmica en un espai global en el qual poden aportar coneixement i valorar el que ja hi ha. La institució s'ha de definir i situar en l'espai global, i aportar-hi la seva excel·lència i el seu coneixement.

Josep M. Duart
Director de RUSC

ARTÍCULO

La formación permanente en el contexto del Espacio Europeo de la Formación Permanente

Núria Arís Redó

nuria@cir.uic.es

Vicedecana de la Facultad de la Educación de la Universidad Internacional de Cataluña

Miquel Àngel Comas

macomas@cir.uic.es

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Cataluña

Fecha de presentación: diciembre de 2010

Fecha de aceptación: mayo de 2011

Fecha de publicación: julio de 2011

Cita recomendada

ARÍS, Núria; COMAS; Miquel Àngel (2011). «La formación permanente en el contexto del Espacio Europeo de la Formación Permanente». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 5-13. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-aris-comas/v8n2-aris-comas>>

ISSN 1698-580X

Resumen

La importancia de la formación permanente es indiscutible en cualquier contexto laboral y muy especialmente en las actuales circunstancias de «crisis económica mundial». Pero en el actual espacio europeo de educación superior (EEES), las tendencias y los planes de formación continua adquieren una dimensión global, que supera o, mejor dicho, debería superar los planteamientos reduccionistas. Por ello, la construcción y el desarrollo del espacio europeo de formación permanente, EEFP (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a), debe entenderse como un proceso que está inmerso en un tejido más amplio. Se trata de una acción en red donde es necesaria la implicación de muchos agentes activos profesionales y donde la convergencia, el reconocimiento y la cohesión han de ser sus máximos elementos cualitativos.

En la revisión exhaustiva de documentos originales y oficiales vinculados con el origen, los fundamentos y la construcción del EEES destaca el reto que supone el EEFP en el contexto del EEES. En dicha

revisión, la formación permanente se concibe sobre la base de la libre circulación de ciudadanos europeos y de la posibilidad de ofrecer mejores oportunidades formativas y laborales, ambos en relación con los principios de movilidad y reconocimiento. Se constata que la plena adecuación a la sociedad del conocimiento exige unos mecanismos transparentes y unos instrumentos eficaces que puedan permitir la mejora de la calidad y la competitividad, la convergencia y el reconocimiento de los conocimientos de los niveles académicos y los títulos universitarios, como respuesta a un nuevo mercado laboral cada vez más globalizado, al adelanto tecnológico y a la plena integración social europea.

Por ello, la formación a lo largo de la vida acontece como una acción prioritaria europea bajo el principio de mejora continua y de inversión en el capital humano en beneficio propio, tal como lo define la propia Comisión Europea.

Palabras clave

formación, formación permanente, EEES, EEF, EEL, investigación, educación superior

Lifelong Learning in the Context of the European Area of Lifelong Learning

Abstract

The importance of lifelong learning is beyond question in any working context and especially so under the circumstances of today's global recession. Consequently, in the current European Higher Education Area (EHEA), continuing education tendencies and plans acquire a global dimension that overcomes – or should overcome – reductionist approaches. The construction and development of the European Area of Lifelong Learning (EALL) (Commission of the European Communities, 2001a), should be understood as a process that is embedded in a much broader framework. It is a networked action in which the involvement of many active professional stakeholders is required, and in which convergence, recognition and cohesion are the principal qualitative components.

Following an exhaustive review of original and official documents linked to the origin, foundations and construction of the EHEA, the EALL stands out as a challenge within the context of the EHEA as a whole. In the aforementioned review, lifelong learning is conceived on the basis of the free movement of European citizens and the potential to offer better training and work opportunities, both of which relate to the principles of movement and recognition. It is found that full adaptation to the knowledge society demands a number of transparent mechanisms and effective instruments to foster improvements in quality and competitiveness, as well as the convergence and recognition of academic qualifications and university degrees, as a response to the increasingly globalised labour market, to technological advances and to full European social integration.

It is for these reasons that lifelong learning is a priority action for Europe, in line with the principle of continuing improvement and investment in human capital for its own benefit, as defined by the European Commission itself.

Keywords

training, lifelong learning, EHEA, EALL, ERA, research, higher education

Antecedentes

El camino de construcción y desarrollo del espacio europeo de formación permanente, EEFPP (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a), debe entenderse, por un lado, como extensión de la propia naturaleza constitutiva de la Unión Europea (UE) y de su sentido de unidad y, por otro lado, como un proceso que está inmerso en un tejido más amplio que contempla el espacio europeo de educación superior, EEES (*Déclaration de la Sorbonne*, 1998) y el espacio europeo de investigación, EEI (Comisión de las Comunidades Europeas, 2002). Se hace de la iniciativa una acción en red donde es necesaria la implicación de muchos agentes activos profesionales del sector educativo, y es a la vez un elemento distintivo de la nueva Europa, donde la convergencia, el reconocimiento, la movilidad y la cohesión han de ser los máximos elementos cualitativos. Tal como dice Comas (2010): «La creación de la EEFPP no es una acción diferenciada e inconexa de la realidad de la UE, sino que se debe interpretar como una acción comunitaria común juntamente con el EEES y el EEI como distintivo de calidad de la UE en beneficio de un sello distintivo común europeo». Este artículo quiere ser una herramienta más que pueda aportar y sumar el espíritu abierto e integrador hacia el EEFPP y su cohesión y complementariedad con las líneas estratégicas de la UE.

La UE, en el marco de sus funciones básicas, debe promover el progreso y el bienestar social de los ciudadanos. La adecuación a la sociedad del conocimiento exige unos mecanismos transparentes y unos instrumentos eficaces que puedan permitir la mejora de la calidad y la competitividad. Hay que tener en cuenta elementos como la convergencia y el reconocimiento de los conocimientos, de los niveles académicos y los títulos universitarios, la respuesta a un nuevo mercado laboral cada vez más globalizado, al adelanto tecnológico y a la plena integración social europea, como así lo recoge en el Consejo de Europa:

«La UE se enfrenta a un enorme cambio fruto de la mundialización y de los desafíos que plantea una nueva economía basada en el conocimiento. Estos cambios afectan a todos los ámbitos de la vida de las personas y exigen una transformación radical de la economía europea. La Unión debe modelar estos cambios de manera coherente con sus valores y conceptos sociales y también en orden a la próxima ampliación. El ritmo cada vez más rápido del cambio significa que es urgente que la Unión actúe ahora para aprovechar plenamente los beneficios y las oportunidades presentes. De aquí la necesidad que la Unión establezca un objetivo estratégico claro y acuerde un programa ambicioso de creación de infraestructuras del conocimiento, de fomento de la innovación y de la reforma económica y de modernización de la seguridad social y de los sistemas educativos.» (Consejo Europeo, 2000)

Nos encontramos ante un giro favorable al fomento y la promoción de la formación, el capital humano y la sociedad del conocimiento, como elemento esencial del motor económico europeo; así lo recoge también el texto citado del Consejo de Europa:

«Las personas constituyen en Europa el principal activo, por el que deberán convertirse en el centro de las políticas de la Unión. La inversión en capital humano y el fomento de un Estado de bienestar activo y dinámico serán esenciales tanto para que Europa ocupe un lugar en la economía basada en el conoci-

miento como para garantizar que el surgimiento de esta nueva economía no incremente los problemas sociales existentes de paro, exclusión social y pobreza. Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel de vida y la calidad del trabajo, y tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas.» (Consejo Europeo, 2000)

La formación permanente en el EEES

Un vez entrados en el nuevo siglo XXI, las inquietudes y las propuestas de acción comunitaria hacia la potenciación de una Europa del conocimiento, basadas en la educación y la formación a lo largo de la vida, y a la vez en relación con una Europa mucho más competitiva, cada vez toma más forma y más prioridad, tal y como lo detalla la Comisión de las Comunidades Europeas:

«La sociedad del conocimiento, en paralelo con otras amplias tendencias socioeconómicas como la globalización, los cambios en la estructura familiar, los cambios demográficos y el impacto de las tecnologías de la sociedad de la información, plantea a la Unión Europea y a sus ciudadanos tantos beneficios potenciales como retos. Los ciudadanos tienen nuevas y enormes oportunidades de comunicación, desplazamiento y ocupación. Para poder aprovechar estas oportunidades y participar activamente en la sociedad, es fundamental adquirir continuamente conocimientos y aptitudes. A la vez, las condiciones competitivas ventajosas dependen cada vez más de la inversión en capital humano. Por esto, los conocimientos y las aptitudes son un poderoso motor del crecimiento económico. Teniendo en cuenta la incertidumbre del clima económico actual, la inversión en las personas se convierte en lo más importante.» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a)

Este nuevo impulso se produjo sobre todo a raíz de la reunión de Lisboa (Consejo Europeo, 2000). Los responsables políticos de la Unión Europea ya eran plenamente conscientes de que era preciso modernizar profundamente la economía europea si se quería competir con Estados Unidos y con otros grandes actores de la economía mundial. Fue en Lisboa donde se marcaron y diseñaron los planos estratégicos y de acción comunitaria al respecto y que se irían concretando con el tiempo, tal como contempla el mismo comunicado citado anteriormente de la Comisión de las Comunidades Europeas:

«El Consejo Europeo de Lisboa celebrado el marzo de 2000 estableció el objetivo estratégico, confirmado en el Consejo Europeo de Estocolmo de marzo de 2001, de convertir la Unión Europea en una sociedad basada en el conocimiento. Los elementos clave de la estrategia para conseguirlo son adaptar la enseñanza y la formación para ofrecer oportunidades de aprendizaje hechas a la medida de cada uno de los ciudadanos en todas las etapas de su vida, promover la promoción profesional y la integración social mediante la inversión en los conocimientos y las aptitudes de los ciudadanos, crear una sociedad de la información para todos y favorecer la movilidad.» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a)

Así, el concepto de Europa se concibe en dos principios básicos. Uno es el de la libre circulación de ciudadanos europeos, con una mayor oferta y mejores posibilidades formativas y laborales, que se irá construyendo con el EEFP, tal y como expresa la Comisión de Comunidades Europeas:

«Un nuevo enfoque europeo global dirigido a valorar el aprendizaje es requisito para el espacio del aprendizaje permanente, basado en la libertad de circulación dentro de la UE. Las propuestas se centran en la identificación, la evaluación y el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, así como en la transferencia y el reconocimiento recíproco de los certificados y diplomas de la enseñanza formal. La información, la orientación y el asesoramiento se tratan principalmente a escala europea, con propuestas dirigidas a facilitar el acceso al aprendizaje mediante el suministro de unos servicios de orientación de calidad. La presente comunicación contribuye a la creación de un espacio europeo del aprendizaje permanente, cuyos objetivos son capacitar a los ciudadanos para que puedan moverse libremente en entornos de aprendizaje, trabajo, regiones y países diferentes, para potenciar al máximo sus conocimientos y aptitudes, y cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización que tienen la Unión Europea y los países candidatos.» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a)

El otro principio donde se fomenta la «Europa del Conocimiento» es la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (2000), como afirma el Consejo de Europa:

«[...] la educación y la formación son un medio imprescindible para promover la cohesión social, la ciudadanía activa, la realización personal y profesional, la adaptabilidad y la ocupación. La educación permanente facilita la libre movilidad de los ciudadanos europeos y permite lograr los objetivos y las aspiraciones de los países de la Unión Europea. La acción prevista en la presente resolución respeta la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y, en particular, su artículo 14, en el cual se declara que toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente.» (Consejo Europeo, 2002)

A raíz de Lisboa, la Comisión de las Comunidades Europeas creó un grupo de trabajo para el diseño y la concreción de las líneas de acción para la definición de los objetivos prioritarios de los sistemas de educación y formación que quedaron reflejados en el comunicado de la Comisión de las Comunidades Europeas (2001b). El preámbulo del *Libro blanco de educación (Livre blanc sur l'éducation et la formation, 1995)* explicita la necesidad de mejorar en el ámbito de la educación, y así lo detalla: «las políticas de formación y aprendizaje, elementos fundamentales para la mejora del trabajo y de la competitividad, deben reforzarse, y en particular la formación continuada». También ABORDA un análisis respecto a la implicación de la educación en materias comunitarias, como cita Sarrate:

«[...] la educación se encuentra delante de la compleja situación de dar respuesta al advenimiento de la sociedad de la información, la civilización científico-técnica y la mundialización de la economía; según el Libro blanco estos «tres choques motores» influyen en la evolución hacia una sociedad donde el conocimiento se presenta como elemento esencial, no solamente en el ámbito de la producción, sino también en el de las relaciones sociales y de la convivencia mundial.» (Sarrate, 2008)

Acompañando a esta nueva postura favorable a tratar los temas de educación como eje comunitario prioritario, se creó el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), con el objeto de dar asistencia a la Comisión y contribuir, a escala comunitaria, a la promoción y el desarrollo de la formación profesional y continua. Es un principio de actuación en un ámbito educativo, que hasta entonces había pasado desapercibido y no era relevante, hecho coincidente con las palabras de Sarrate (2008): «En este periodo puede decirse que está presente, aunque de forma todavía incipiente, cierta preocupación por una educación a lo largo de la vida, en haberse abordado aspectos como la igualdad de oportunidades, la formación profesional continua, la lucha contra el analfabetismo y la educación de personas adultas».

Este nuevo impulso en el ámbito de la educación se concretó en diversas líneas estratégicas, tal y como se especifica en el informe de la Comisión de las Comunidades Europeas:

«[...] con objeto de contribuir a la consecución del «nuevo objetivo estratégico» en Europa, los ministros de Educación han adoptado los siguientes objetivos estratégicos precisos para los próximos diez años: 1) mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea; 2) facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación; 3) abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio.» (Consejo Europeo, 2001)

Pero no debe interpretarse el EEFP como único proceso formativo en la promoción de la Europa del conocimiento, puesto que complementa al EEES y al EEI, con el fin de consolidar la creación de un sello distintivo europeo. La creación del EEES, ya desde su inicio en la Declaración de la Sorbona, justifica y promueve el diseño del sistema de educación superior europeo:

«[...] hay que olvidar que al hablar de Europa no sólo debemos referirnos al euro, a los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos. Es nuestro deber consolidar y desarrollar dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Se aproxima un tiempo de cambios por las condiciones educativas y laborales, una diversificación del curso de las carreras profesionales, en el que la educación y la formación continuas sean una obligación evidente. Debemos a nuestros estudiantes y al conjunto de la sociedad un sistema de educación superior que ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia.» (*Declaración de La Sorbonne*, 1998)

Reflexiones finales

Para concluir queremos destacar un punto relevante, descrito también en las conclusiones de la presidencia de Lisboa (Consejo Europeo, 2000): «considerando la importante función de la investigación y el desarrollo en la generación de crecimiento económico, ocupación y cohesión social, la Unión debe trabajar en lograr...», y en la comunicación de la Comisión de Comunidades Europeas (2001a): «los Estados miembros, el Consejo y la Comisión [...] han definido estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la formación permanente para todo el mundo».

La formación a lo largo de la vida es una acción europea prioritaria, como sello distintivo, con el principio de mejora continua y de inversión en el capital humano en beneficio propio, como lo define la propia comisión (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a): «toda actividad de aprendizaje realizada en el transcurso de la vida tiene el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social; la creación de una cultura de aprendizaje facilita las oportunidades de aprendizaje y la búsqueda en la excelencia».

El nuevo hito educativo que se origina alrededor del EEF se sustenta en unos principios, intenciones, directrices e intereses con una clara definición europeísta de unificación, convergencia y movilidad con el objetivo de intentar lograr un sello distintivo y de calidad de la UE. Todo ello está además en red con el EEES y el EEI, lo que da un valor mucho más significativo a la apuesta de Europa por la formación permanente, la investigación y la educación superior, como distinción, calidad y competitividad.

El reto está en conseguir en las adversas condiciones actuales el impulso necesario para una verdadera inversión en la formación permanente de la sociedad de conocimiento e instaurar la cultura de la formación a lo largo de la vida como elemento significativo de identidad y progreso para «garantizar que Europa ofrezca perspectivas atractivas a sus mejores cerebros» (Consejo Europeo, 2000).

Bibliografía

Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000). Parlamento, Consejo y Comisión Europea. [Fecha de consulta: 13 de marzo de 2010].

<http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf>

COMAS, M. A. (2010). «L'Espai Europeu d'Educació Superior; el segell de la Universitat Europea». *Revista Educació i Xarxa (EIX)*. Núm. 4. Col·legi de Pedagogs de Catalunya. [Fecha de consulta: 7 de octubre de 2010].

<<http://www.pedagogs.cat/doc/COPEC-Eix-4.pdf>>

COMAS, M. A.; ARÍS, N. (2011). «Educació, formació i recerca: motor estratègic de la Unió Europea». *Butlletí 49. Edu21*. [Fecha de consulta: 14 de febrero de 2011].

<<http://www.edu21.cat/ca/continguts/608>>

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001a). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente* [comunicación]. Bruselas. COM(2001) 678 final. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2009].

<<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>>

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001b). *Proyecto de programa de trabajo detallado para el seguimiento del informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación* [comunicado]. Bruselas. COM(2001) 501 final. [Fecha de consulta: 18 de mayo de 2010].

<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/draft-follow-up-report-concrete-objectives_es.pdf>

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2002). *El Espacio Europeo de Investigación: un nuevo impulso. Reforzar, reorientar, abrir nuevas perspectivas*. Bruselas. COM (2002) 565 final.

<<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0565:FIN:ES:PDF>>

CONSEJO EUROPEO (2000, 23/24 de marzo). *Conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo de Lisboa*. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2009].

<http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/00100-r1.es0.htm>

CONSEJO EUROPEO (2001). *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos y formación* [informe]. Bruselas. 5980/01 EDUC23. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2009].

<http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_es.pdf>

CONSEJO EUROPEO (2002). «Resolución del Consejo sobre la educación permanente». *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*. 2002/C 163/01.

<<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:ES:PDF>>

Déclaration de La Sorbonne (1998, 25 de mayo). [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2010]

<http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/France/980525_Sorbonne_Declaration-Fr.pdf>

[Versión en español: Declaración de La Sorbona.

<http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf>]

European Centre for the Development of Vocational Education and Training (CEDEFOP). [Fecha de consulta: 20 de septiembre de 2010].

<<http://www.cedefop.europa.eu/EN/>>

Livre blanc sur l'éducation et la formation (1995). «Enseigner et apprendre, vers la société cognitive». [Fecha de consulta: 10 de marzo de 2010].

<http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf>

SARRATE, M. L. (2008). *La educación a lo largo de la vida, prioridad de la Unión Europea*. UNED.

<<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/03-08.pdf>>

Sobre los autores

Núria Arís Redó

nuria@cir.uic.es

Vicedecana de la Facultad de la Educación de la Universidad Internacional de Cataluña

Es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Internacional de Cataluña (UIC), con una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional (*burnout syndrome*) en los maestros de educación infantil y primaria. Es vicedecana de la Facultad de la Educación de la Universidad Internacional de Cataluña y coordinadora del máster oficial de Investigación en CCSS.

Está acreditada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Sus actuales líneas de investigación se centran en la innovación pedagógica. Ha sido consultora de Psicopedagogía de la UOC y colaboradora en varias publicaciones relacionadas con la educación.

Miquel Àngel Comas

macomas@cir.uic.es

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de Cataluña

Es profesor en la Facultad de la Educación de la Universidad Internacional de Cataluña. Finalizando el doctorado europeo, su tesis doctoral europea sobre el origen, los fundamentos y la construcción del EEES está en curso. Es *Strategic Project Manager Educational* en diversos centros educativos de Cataluña. Ha sido gestor y asesor en diversos proyectos europeos de innovación educativa en el IN3 de la UOC.

Universidad Internacional de Cataluña
Campus Barcelona - Edificis Gamma i Delta
C/Terré, 11-19
08017 Barcelona
España
www.uic.es



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

ARTÍCULO

Competencia digital y planes de estudio universitarios. En busca del eslabón perdido

Adriana Gewerc Barujel

adriana.gewerc@usc.es

Profesora titular de Tecnología Educativa del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela

Lourdes Montero Mesa

lourdes.montero@usc.es

Catedrática del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela

Eulogio Pernas Morado

eulogio.pernas@usc.es

Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela

Almudena Alonso Ferreiro

almudena.alonso.ferreiro@gmail.com

Becaria del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela

Fecha de presentación: enero de 2011

Fecha de aceptación: mayo de 2011

Fecha de publicación: julio de 2011

Cita recomendada

GEWERC, Adriana; MONTERO, Lourdes; PERNAS, Eulogio; ALONSO, Almudena (2011). «Competencia digital y planes de estudio universitarios. En busca del eslabón perdido» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 14-30. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-gewerc-montero-pernas-alonso/v8n2-gewerc-montero-pernas-alonso>>

ISSN 1698-580X

Resumen

Se presentan algunos resultados de una investigación denominada *Universidad y sociedad del conocimiento: el lugar de las TIC en los procesos de determinación curricular*. Financiado por la AECID, el estudio profundiza en una línea de cinco años de duración, desarrollada en el contexto de la red UNISIC, que

indaga acerca de los cambios en la enseñanza que se están gestando en las universidades iberoamericanas a raíz de las demandas provenientes de la sociedad contemporánea.

Se utilizaron documentos y entrevistas en profundidad, analizados en función de los siguientes niveles: política global, la institución, planes de estudios y programas de las materias.

En este artículo, se exponen algunos de los resultados del estudio, relativos al tratamiento de la competencia digital en el plan de estudios de la Facultad de Matemáticas de la Universidad de Santiago de Compostela. Se entiende que el tratamiento de este aspecto en las nuevas titulaciones puede considerarse como un indicador de la manera en que las universidades están afrontando la formación de los nuevos profesionales que demandan las economías del conocimiento.

El análisis revela discrepancias en la atención prestada a las competencias transversales representativas de las demandas inscritas en la sociedad del conocimiento y la escasa atención a la competencia digital.

Palabras clave

competencias transversales, competencia digital, planes de estudio universitarios, economía del conocimiento

Digital Competency and University Curricula. In Search of the Missing Link

Abstract

This article presents some results of the research project entitled "University and Knowledge Society: The Place of ICTs in Curricular Determination Processes". Funded by AECID¹ and conducted in the context of the UNISIC² network, the five-year study investigates teaching changes that are emerging in Ibero-American universities as a result of the demands of society today.³

The following levels of a series of documents and in-depth interviews were analysed: general policy, the institution, curricula and subject programmes.

The specific results presented here concern the approach taken to digital competency in curricula of the Faculty of Mathematics at the University of Santiago de Compostela. In new degrees, this approach may be considered as an indicator of the way in which universities are facing up to the challenge of training new professionals that knowledge economies need.

The analysis reveals discrepancies in the attention paid to generic competencies that are representative of the demands of the knowledge society, and that little attention is paid to digital competency.

Keywords

generic competencies, digital competency, university curricula, knowledge economy

1. Spanish Agency for International Development Cooperation.

2. University for the Information and Knowledge Society.

3. See http://unisc.usc.es/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=5.

1. Introducción

Se presentan algunos resultados de una investigación denominada *Universidad y sociedad del conocimiento: el lugar de las TIC en los procesos de determinación curricular*. Financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID),⁴ el estudio profundiza en una línea de cinco años de duración, desarrollada en el contexto de la red UNISIC (Universidad para la Sociedad de la Información y el Conocimiento), que indaga acerca de los cambios en la enseñanza que se están gestando en las universidades iberoamericanas a raíz de las demandas provenientes de la sociedad contemporánea.⁵

El conjunto de universidades que forman parte de UNISIC estudia desde hace tiempo las transformaciones que estas instituciones están teniendo, producto de las demandas sociales, políticas y económicas actuales. Estos estudios identificaron problemas de índole social, institucional y de la formación, que condicionan la forma de trabajo del profesorado para que los cambios demandados tengan lugar (Gewerc, 2009; 2010). Como diversos autores, en diferentes momentos, han venido expresando (Castells, 1997; Duderstadt, 2000; Duderstadt *et al.*, 2002; GUNI⁶, 2008), los extraordinarios avances en tecnología de la información y la comunicación tienen implicaciones profundas para las universidades. Las tecnologías están cambiando radicalmente la manera en que se obtiene, se manipula y se transmite la información, y esto afecta directamente al corazón de los paradigmas tradicionales de la universidad. Parece claro entonces que la universidad del siglo XXI requiere de nuevos patrones para responder y liderar estas nuevas necesidades.

Por esta razón, los informes y dictámenes de los organismos europeos de los últimos años insisten en señalar los cambios en los espacios y tiempos donde se genera conocimiento y en la implicación de los diferentes sectores y agentes involucrados (García Aretio y Ruíz Corbella, 2008). Todo ello teniendo a la economía como auténtico *leitmotiv*, porque no debería olvidarse que, desde el Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000, el objetivo de la Unión Europea era el de convertirse en 2010 en la economía más competitiva basada en el conocimiento. Y es un objetivo que ha tenido como consecuencia, entre otras muchas, el desarrollo del denominado *Proceso de Bolonia*, que desemboca en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).⁷

En ese contexto, las instituciones se ven envueltas en transformaciones de planes de estudio que posibiliten una adaptación creativa a las nuevas exigencias. Se está discutiendo fundamentalmente: 1) la vinculación de las universidades con el aparato productivo; 2) reestructurar los planes de estudio universitarios de acuerdo con los avances de la ciencia y la tecnología. De ahí que emerja, entre otras cuestiones, la necesidad del desarrollo de la competencia digital.

En función de estos antecedentes, las preguntas que guían la investigación son: ¿cómo se ha resuelto esta problemática en las diferentes instituciones objeto de estudio? ¿Cómo se refleja en los

4. Proyecto PCI A/017272/08A/017272/08.

5. Para más información, consúltese: http://unic.usc.es/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=5.

6. Global University Network for Innovation.

7. La mayor parte de los documentos e informes relativos al proceso de convergencia europea pueden consultarse en su página oficial: <http://www.bologna2009benelux.org>.

planes y programas? ¿Qué lugar ocupan las TIC en los procesos de búsqueda, almacenamiento y difusión del conocimiento en el conjunto del plan de estudios? ¿Cómo está diseñada la formación de cara a las demandas de la sociedad de la información y el conocimiento? ¿Qué fuerzas micropolíticas están ayudando a configurar los planes de estudio en las diferentes áreas de conocimiento, en relación con la integración en ellos de las TIC? Esta integración altera los espacios curriculares, e impone nuevas reglas y códigos. ¿Cómo se produce en las diferentes áreas de conocimiento? ¿Con qué contenidos se introducen? ¿Con qué secuencia y nivel de profundidad? Analizar los ejes que articulan esta toma de decisiones, sumado a cómo el profesorado resignifica estas propuestas, son cuestiones sustantivas para comprender la manera en que las universidades se están adaptando a las nuevas demandas.

Se parte de la base de que detrás de cualquier plan de estudios hay principios que, como códigos, ordenan la selección, organización y los métodos para la transmisión. Estos códigos provienen de opciones políticas y sociales, de concepciones epistemológicas, de principios psicológicos, pedagógicos y organizativos (De Alba, 1995). Su análisis pormenorizado posibilita comprender cómo se está planteando la formación en los diferentes contextos.

Para llevar a cabo esta tarea se han realizado análisis de documentos y entrevistas en profundidad. Cada universidad participante de la red UNISIC⁸ ha seleccionado un caso que permita explorar las respuestas a los interrogantes planteados. La Universidad de Santiago de Compostela (USC) ha seleccionado la Facultad de Matemáticas, por ser pionera en la elaboración de los estudios de grado y en la aplicación de las condiciones impuestas por el EEES.

En este artículo, expondremos algunos de los resultados obtenidos del análisis relativo al tratamiento de la competencia digital en el contexto de su plan de estudios, a través de la exhaustiva revisión documental realizada. El tratamiento de este aspecto en las nuevas titulaciones nos ofrece un indicador de la manera en que las universidades están afrontando la formación de los nuevos profesionales que la economía del conocimiento demanda.

2. Los planes de estudio

La definición y la elaboración de planes de estudio en la universidad siguen unas pautas procesuales jerarquizadas, aunque quizás esta aparente linealidad en la toma de decisiones esconde una complejidad de movimientos que exigiría una teorización más allá de la descripción e interpretación de la toma de decisiones más visibles. En el mundo universitario europeo, ha sido el movimiento desencadenado en torno a la declaración de Bolonia de 1999 el que ha concitado la necesidad de un cambio curricular que posibilitara disponer de planes de estudio comparables y homologables, creando un EEES en el que hacer realidad la movilidad de estudiantes y profesores y, a la postre, posibilitar la movilidad laboral. Lo que en ese momento supuso una especie de acuerdo programático

8. Forman parte de la red UNISIC, las universidades: Juan Misael Saracho, de Tarija (Bolivia); S. Francisco Xavier, de Sucre (Bolivia); La Frontera, de Temuco (Chile); Santiago de Compostela (España); Nacional de Córdoba (Argentina).

de intenciones ha acabado convirtiéndose a través de leyes, decretos, posicionamientos políticos, asentimientos y rechazos en un plan de acción que cada institución universitaria debe interpretar en el marco de su autonomía política y, especialmente, económica.⁹

El proceso de determinación curricular¹⁰ en la universidad, por tanto, no parece empezar con leyes y decretos. Más bien, estos son testimonios de algunos de los acuerdos previos entre grandes grupos de poder, de las estrategias europeas para la educación y la formación (2015 y 2020),¹¹ y cumplen el papel de explicitar el marco normativo de referencia común de obligado cumplimiento para las universidades en el contexto español. Serán estas, las que, haciendo uso de su autonomía, tendrán la misión de reorganizar su currículo vigente para responder a las demandas explícitas e implícitas en ese marco normativo, por otra parte, aparentemente sencillo. A partir de él, se desencadenan los procesos y procedimientos de determinación curricular en la institución universitaria que, a su vez, reproduce las luchas y tensiones procedentes de las distintas miradas ideológicas en el campo de la educación superior. El diseño curricular de los planes de estudio, en la mayor parte de las universidades españolas, culmina con la aprobación en la junta de la facultad de un plan de estudios que será sometido al análisis de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y de las agencias legitimadas en las diferentes comunidades autónomas, en algunos casos. Todo ello, obviamente, derivado del marco legal establecido. Una vez finalizado este largo y complejo proceso, empezará a ponerse en marcha el desarrollo del plan aprobado a través de las interpretaciones que en los programas y en las clases realizan los profesores universitarios.

La USC está adaptándose a los planteamientos derivados de la convergencia o armonización en el EEES. Estas directrices marcan las pautas de trabajo para la inclusión de las nuevas demandas de la economía del conocimiento. Como reza uno de los documentos elaborados para la presidencia española de la Unión Europea (UE):¹² «En este contexto, la educación, la formación, la innovación, la generación y la transferencia de conocimiento van a ser fundamentales en la consecución de la nueva economía basada en el conocimiento en toda Europa».

Por otro lado, la mayor parte de los estudios (Castells, 1997; Echeverría, 2001; Olivé, 2007) indican que las TIC son una condición necesaria para el desarrollo de la sociedad del conocimiento, aunque, indudablemente, no la agotan. Si se pone el énfasis en ellas, parece estar pensándose que la sociedad del conocimiento descansa en el incremento del uso de artefactos como móviles, computadoras y conexiones a internet, en vez de colocarlo en la educación de las personas y en el establecimiento de las condiciones adecuadas para que generen nuevos conocimientos que permitan el desarrollo de sus capacidades y la solución de sus problemas. No podemos olvidar que las TIC han ayudado a un incremento, podríamos decir espectacular, del ritmo de creación, acumulación, distribución y apro-

9. Bolonia «es un reto para quienes creen en una Europa unida, una fantasía para los escépticos y un campo de batalla para quienes están en contra» (Zabalza, 2009: 19).

10. El currículo no es sólo un «objeto», aunque su materialización en planes y programas así nos induzca a considerarlo, sino un proceso llevado a cabo en distintos momentos por diversas instancias y actores, una «conurrencia de prácticas», como ponen de manifiesto algunos de sus estudiosos (Beltrán, 1994; Bolívar, 2008a; Gimeno, 1988).

11. En la página de la CRUE (<http://www.crue.org/>), puede accederse a una amplia información sobre el proceso de convergencia con Europa ya desarrollado y los movimientos de futuro.

12. Véase: <http://www.aecid.es/web/es/>

vechamiento de la información y del conocimiento. ¿Cómo se está concibiendo esto en los diseños curriculares que estamos analizando?

El análisis de documentos nos ha permitido visualizar algunos aspectos de las determinaciones curriculares que se han vivido durante el proceso de construcción de los planes de estudio de Matemáticas en la USC. Los documentos son una fuente sumamente rica para ayudar a comprender los discursos dominantes y las configuraciones que van adoptando las políticas educativas. Representan un claro eje a partir del cual el Estado «habla» y pretende normalizar y regular las prácticas en los diferentes niveles.

Se han seleccionado documentos oficiales fundamentales para el desarrollo de los planes de estudio universitarios en el contexto español, tal y como muestra la tabla siguiente:

Tabla 1. Documentos oficiales seleccionados para la investigación

Nivel	Fuente	Año	Localización
Legislación estatal	<i>LOU-LOM Texto refundido de la Ley orgánica de universidades</i>	Ley 6/2001, de 21 de diciembre (BOE 24/12/2001) modificada por L.O. 4/2007, de 4 de abril (BOE 13/4/2007)	http://www.uco.es/ugt/archivo/2007/070503_LOMLOU_refundido.pdf
	<i>REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales</i>	Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE 30/10/2007)	http://usc.es/ees
ANECA	<i>Libro blanco título de grado de Matemáticas</i>	Marzo 2004	http://www.usc.es/export/sites/default/gl/centros/matematicas/descargas/libro_blanco_aneca.pdf
Documentos USC	<i>Plan de calidad USC</i>	Aprobado por Consejo Gobierno 29-IX-04	http://www.usc.es/export/sites/default/gl/normativa/descargas/PlanCalidade_galego.pdf
	<i>Memoria de verificación de títulos oficiales USC</i>	(Sin fecha) Consultado 19-I-10	http://www.usc.es/estaticos/servizos/sxopra/modmemoverificagraoedef.doc
	<i>Memoria para la verificación de títulos de máster oficial</i>	(Sin fecha) Consultado 19-I-10	http://www.usc.es/estaticos/servizos/sxopra/modmemoverificamaster.doc
Sección EEES web de la USC	<i>Líneas generales USC para elaboración de nuevas titulaciones oficiales reguladas por RD 1393/2007</i>	05/06/2008	http://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobierno/vrodoces/ees/descargas/linasxeraisnovastitulacofic.pdf
	<i>Reglamento de los estudios oficiales de posgrado</i>	05/06/2008	http://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobierno/vrodoces/ees/descargas/rglestudosoficiaisposgrao.pdf
	<i>EEES en las aulas</i>	(Sin fecha) Consultado 8-II-10	http://www.usc.es/gl/gobierno/vrodoces/ees/aulas.html

Nivel	Fuente	Año	Localización
Memorias y guías de la Facultad de Matemáticas	<i>Memoria de grado del título de Matemáticas</i>	22-IV-2008	http://www.usc.es/export/sites/default/gl/centros/matematicas/descargas/Memoria_Final_Corregida_Grado_Mate_USC.pdf
	<i>Guía de la facultad 2009/2010</i>	2010	http://www.usc.es/export/sites/default/gl/centros/matematicas/descargas/guia_matematicas_09_10.pdf
Programas de las materias del grado de Matemáticas	<i>Programas de las materias del grado de Matemáticas</i>	2010	http://www.usc.es/gl/centros/matematicas/titulacions.jsp?plan=12330&estudio=12331&codEstudio=11930&valor=9

3. Competencias transversales y plan de estudios: la formación para la sociedad del conocimiento

Seleccionamos el concepto de «competencia» como uno de los determinantes fundamentales de la configuración de los nuevos planes de estudio. Una de las características del término *competencia* es su polisemia y la abundancia de definiciones. De ahí las dificultades para unificar criterios, tanto en relación con su definición como con su tipología.¹³ No pretendemos en este trabajo discutir acerca de la definición adecuada ni sobre los enfoques subyacentes, y tampoco acerca de las diversas tipologías. Sin ignorar estas cuestiones (De Pablos, 2010; Gimeno, 2008), nos centraremos específicamente en las competencias transversales, donde podemos ubicar a la competencia digital, y analizamos cómo son tratadas en el contexto global del plan de estudios de grado de la Facultad de Matemáticas de la USC.

El término *transversal* no se refiere a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias, sino a los aspectos complementarios e independientes que pueden ser utilizados en otros campos (EURIDYCE, 2002). En este sentido, para Bolívar (2008b), desarrollar las competencias transversales es importante tanto para hacer avanzar las políticas educativas como para una vida activa como ciudadano, al permitir, por ejemplo, dominar herramientas para el aprendizaje y la formación; poseer habilidades para una adecuada relación social, así como la gestión de la totalidad de su actuación (liderazgo, creatividad, gestión de proyectos, etc.). En cierto modo, puede decirse que las competencias y habilidades para la formación de sujetos que contribuyan al desarrollo de estas nuevas condiciones sociales contemporáneas están depositadas en las competencias transversales del currículo. Nos referimos a las habilidades sociales básicas para el aprendizaje perma-

13. La OCDE en su estudio *DeSeCo* (definición y selección de competencias) define competencia como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz».

nente como: trabajar de forma colaborativa, responsabilizarse en la construcción de conocimiento conjunto, contribuir con comunidades locales y globales, trabajar con equipos multidisciplinares, etc. (Collis y Moonen, 2006).

Sin embargo, si tenemos en cuenta que cada titulación de grado incluye, además de dichas competencias transversales (más genéricas y compartidas por múltiples titulaciones), unas específicas (adsritas al ámbito profesional o al área de conocimiento que le es propio), surge el problema de cómo y dónde abordarlas, ya que como expone Lalueza (2008: 2): «En un escenario en el que las titulaciones de grado reducen asignaturas, resulta escasamente factible incorporar a los planes de estudios asignaturas nuevas dedicadas exclusivamente a la adquisición de competencias transversales».

Un reto que, como tendremos ocasión de comprobar, no siempre se resuelve satisfactoriamente.

En las tablas 2 y 3, presentamos una lista de las competencias incluidas en el Libro blanco y en la Memoria de grado, e identificamos las competencias transversales de cada documento.

Tabla 2. Competencias transversales incluidas en el Libro blanco de Matemáticas

	Competencias instrumentales	Competencias sistémicas	Competencias personales
Libro blanco del título de grado en Matemáticas	Capacidad de análisis y síntesis. Capacidad de organización y planificación. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa. Conocimiento de una lengua extranjera. Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio. Capacidad de gestión de la información. Resolución de problemas. Toma de decisiones.	Aprendizaje autónomo. Adaptación a nuevas situaciones. Creatividad. Liderazgo. Conocimiento de otras culturas y costumbres. Iniciativa y espíritu emprendedor. Motivación por la calidad. Sensibilidad hacia temas medioambientales.	Trabajo en equipo. Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar. Trabajo en un contexto internacional. Habilidades en las relaciones interpersonales. Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad. Razonamiento crítico. Compromiso ético.

Tabla 3. Competencias transversales de la Memoria de grado de Matemáticas

	Competencias transversales
Memoria de grado de Matemáticas	Utilizar bibliografía y herramientas de búsqueda de recursos bibliográficos generales y específicos de Matemáticas, incluyendo el acceso por internet. Gestionar de forma óptima el tiempo de trabajo y organizar los recursos disponibles, estableciendo prioridades, caminos alternativos e identificando errores lógicos en la toma de decisiones. Comprobar o refutar razonadamente los argumentos de otras personas. Trabajar en equipos interdisciplinares, aportando orden, abstracción y razonamiento lógico. Leer textos científicos tanto en lengua propia como en otras de relevancia en el ámbito científico, especialmente la inglesa.

No parece existir acuerdo en la definición de competencias en ambos documentos. Mientras que en el Libro blanco aparece la necesidad de alfabetización informática, esta no se recoge en la

Memoria de grado, que sí hace referencia a la gestión de la información, que alude a la utilización de herramientas de búsquedas de recursos bibliográficos.

¿Cómo están consideradas las competencias transversales en los programas de las materias del grado de Matemáticas?

- De los 19 programas examinados, sólo dos, los de las materias *Continuidad y derivabilidad de funciones de una variable real* y *Química Básica* recogen, de manera explícita, un apartado de «competencias transversales» (en concreto, competencias mencionadas en la guía del grado de Matemáticas).
- En tres programas (Introducción al análisis matemático; Diferenciación de función de varias variables reales y series funcionales; e Integración de Riemann en varias variables reales) se utiliza una coletilla «Además de contribuir a lograr las competencias generales y transversales recogidas en la memoria del título de grado de Matemáticas de la USC», para referirse a dichas competencias.
- En un programa (Análisis numérico matricial) aparecen dos «competencias transversales» similares a las recogidas en la memoria del título de grado, pero no se citan tal y como aparecen en dicho documento. Se refieren al uso de la bibliografía y las herramientas de búsqueda, a la aportación de abstracción y razonamiento lógico, y a la lectura y trabajo de textos relevantes en el ámbito científico. Aparecen del siguiente modo: *Desarrollo de estrategias para analizar y resolver problemas, y escritura rigurosa y clara de textos de contenido matemático*.
- Las siguientes competencias transversales de la memoria del título de grado no se mencionan en ninguno de los programas: «Gestionar de forma óptima el tiempo de trabajo y organizar los recursos disponibles, estableciendo prioridades, caminos alternativos e identificando errores lógicos en la toma de decisiones» y «Comprobar o refutar razonadamente los argumentos de otras personas».
- Las siguientes competencias transversales del Libro blanco del título del grado de Matemáticas no aparecen en ninguno de los programas:
 - o Capacidad de organización y planificación.
 - o Conocimiento de una lengua extranjera (aunque pueda considerarse incluida al aludir a la lectura de textos científicos en otros idiomas, sobre todo inglés).
 - o Capacidad de gestión de la información.
 - o Toma de decisiones.
 - o Habilidades en las relaciones interpersonales (no se definen competencias de tipo social como las propuestas por el Libro blanco).
 - o Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
 - o Compromiso ético.
 - o Trabajo en un contexto internacional.
 - o Adaptación a nuevas situaciones.
 - o Creatividad.
 - o Liderazgo.
 - o Conocimiento de otras culturas y costumbres.
 - o Iniciativa y espíritu emprendedor.

- o Motivación por la calidad.
- o Sensibilidad hacia temas medioambientales.

Tampoco en el apartado dedicado a la metodología de los programas de las materias aparece ninguna mención al tratamiento de las competencias transversales. Las propuestas metodológicas son muy generales y se centran fundamentalmente en dos aspectos: la exposición teórica de contenidos y la resolución de problemas o ejercicios propuestos (para las clases prácticas).

Llama la atención la escasez de concreción de las competencias transversales en los programas de las materias, lo que puede significar el escaso valor otorgado a estas a favor de los contenidos disciplinares o de las competencias específicas involucradas en el grado de Matemáticas. En ese contexto, analizaremos específicamente la competencia digital, como uno de los indicadores formativos reclamados para la universidad del siglo XXI (De Pablos, 2010; Pasadas Ureña, 2010).

4. De las competencias transversales a la competencia digital

El documento de trabajo de la Comisión Mixta CRUE-TIC-REBIUM¹⁴ (2009) establece distinciones entre competencia informática e informacional, y atribuye a la primera aquellas cuestiones que capacitan a los individuos para la utilización pertinente de las TIC, tanto en relación con el ordenador y los programas informáticos como con la red, en tanto que la informacional capacita para buscar, seleccionar, evaluar y comunicar la información. Entendemos que las necesidades formativas que requiere el mundo hipertecnologizado en el que vivimos van mucho más allá, y requieren una versión ampliada a múltiples alfabetizaciones (Lankshear y Knobel, 2008; Jenkins, 2008, 2009). Aun así, el planteamiento de la Comisión Mixta parece ambicioso en el contexto del análisis de los documentos que estamos realizando, como veremos en lo que sigue:

- a) En lo que se refiere a la **legislación estatal**:
 - En la *Ley orgánica de universidades* (LOULOM) no se menciona ningún aspecto relativo a la sociedad de la información y del conocimiento, ni tampoco se hace referencia a las TIC ni al enfoque por competencias.
 - En el *Real decreto 1393/2007*, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, 30 de octubre), se menciona en el preámbulo la necesidad de cambio, principalmente en las metodologías docentes, aludiendo a la necesidad de centrar el proceso en el aprendizaje del estudiante. Un proceso que en la sociedad del conocimiento se extiende a lo largo de toda la vida (*life-long learning*). Se hace referencia explícita a las nuevas TIC como recurso (anexo II. 7: recursos materiales y servicios).

14. Conferencia de Rectores de Universidades Españolas. Tecnología de la Información y la Comunicación. Red de Bibliotecas Universitarias.

b) En lo que se refiere a la **documentación de la USC**:

- Encontramos en el *plan de calidad* cuestiones relativas a la incorporación de las TIC, su fomento e integración en la función docente, por su importancia en el desarrollo social, cultural y económico.
- En las líneas generales de la USC para la elaboración de nuevas titulaciones oficiales reguladas por el RD 1393/2007, se consideran tres competencias transversales para todos los títulos de grado: el conocimiento instrumental de (i) lenguas extranjeras; (ii) lengua gallega, y (iii) tecnologías de la información y de la comunicación.
- En el documento relativo a *las aulas en el EEES* se destaca la importancia del aprendizaje autónomo por parte del alumno, para el que es de gran valor el uso intensivo de herramientas de aprendizaje como las TIC.
- En la *Memoria para la verificación de títulos oficiales de la USC* se manifiesta la importancia y la necesidad de las TIC para trabajos de gestión y burocráticos, a través de la web y de aplicaciones informáticas.

c) En lo que se refiere a los **documentos propios** del título de grado de Matemáticas:

- En el *Libro blanco* se enuncia, entre las competencias instrumentales: utilizar aplicaciones informáticas de análisis estadístico, cálculo numérico y simbólico, visualización gráfica, optimización u otras para experimentar en Matemáticas y resolver problemas; desarrollar programas que resuelvan problemas matemáticos utilizando para cada caso el entorno computacional adecuado; utilizar herramientas de búsqueda de recursos bibliográficos en Matemáticas; y comunicar, tanto por escrito como de forma oral, conocimientos, procedimientos, resultados e ideas matemáticas.
- Es en la *memoria del grado de Matemáticas* donde se formulan las competencias generales, específicas y transversales para dicho título; las relacionadas con las TIC se transforman en este nivel en competencias específicas. Y se contemplan también como posibles competencias transversales acreditadas, al hacer explícito que «de acuerdo con las líneas generales de la USC para elaboración de nuevas titulaciones oficiales reguladas por el RD 1393/2007, los estudiantes podrán obtener reconocimiento académico de un máximo de 9 créditos optativos por acreditación de competencias transversales para todas las titulaciones de grado de la USC»:
 - o Competencias adquiridas en el ámbito de las tecnologías de la información y comunicación relacionadas con la formación del título.
 - o Competencias adquiridas en el conocimiento y manejo de lenguas extranjeras en el ámbito científico.
 - o Competencias adquiridas en el conocimiento de la lengua gallega.
- En la *guía del estudiante* aparecen las TIC como uso de medios telemáticos o electrónicos y de aplicaciones informáticas (sobre todo para tareas de administración o gestión) y uso de herramientas informáticas básicas (competencias adquiridas).

- Sin embargo, en la *guía de la facultad*, las TIC están prácticamente olvidadas. La guía concreta las competencias generales y específicas del grado de Matemáticas sin hacer mención explícita de las competencias transversales.
- Una gran cantidad de materias emplean las TIC como herramienta en el proceso de aprendizaje, sobre todo paquetes estadísticos o de cálculo y otras aplicaciones informáticas como software (*Matlab*) o lenguajes de programación (*Fortran*).
- Sólo en los programas de dos materias se presentan las TIC como contenido de aprendizaje: *Elementos de probabilidad y Estadística e informática*. En la primera, los contenidos TIC se imparten exclusivamente en las clases interactivas de laboratorio y se centran en el paquete estadístico *R* (análisis exploratorio de datos y generación de modelos de probabilidad). En *Informática*, todo el programa gira en torno a las TIC como contenido (trabajadas tanto en las clases teóricas como en las de laboratorio interactivas: cálculo simbólico *Maple*, cálculo numérico *Matlab*, programación estructurada *Fortran* y entorno operativo *de Linux Fedora Core*), y como herramienta de aprendizaje.

Tal como se desprende de los documentos analizados, no se manifiesta expresamente la importancia de las competencias transversales en los planes de estudio adaptados al EEES, tampoco se ha integrado el concepto de competencia informática e informacional como expresamente propone el documento de la Comisión Mixta (CRUE-TIC-REBIUM, 2009) mencionado más arriba. Con ello no se garantiza que todos los estudiantes alcancen las competencias necesarias, y se ayuda a profundizar las brechas culturales y sociales ya existentes entre quienes tienen acceso a estos bienes culturales y quienes no.

Entre las propuestas que la Comisión Mixta realiza para la incorporación de las competencias informáticas e informacionales, la USC ha optado por la posibilidad de acreditar el dominio de estas competencias transversales de forma externa, aunque en el estudio realizado no se ha visto con claridad que esto se concrete definitivamente en el caso de Matemáticas.

5. Conclusiones

El EEES ha puesto un hincapié especial en el concepto de competencia como un componente curricular básico de la reformulación de los planes de estudio. El de Matemáticas es representativo de la importancia dada a este concepto, que cuenta con diversas definiciones y consideraciones de valor. Como observamos en la revisión realizada de los distintos documentos que componen el proceso de determinación curricular, la referencia a los distintos tipos de competencias jalonan momentos de concreción curricular mediante diferentes nombres y definiciones, no siempre clarificadas y concordantes. No parece estarse cumpliendo la expectativa de compartir la terminología explícita en el proyecto Tuning. El problema de fondo es el interrogante sobre el conocimiento compartido de un concepto clave de la arquitectura curricular de los planes de estudio de grado, especialmente para el cambio en la evaluación de los resultados del alumnado.

En relación con los diversos tipos de competencias, el análisis revela la discrepancia sobre la atención prestada a las denominadas competencias transversales (genéricas para otros), representativas a nuestro modo de ver, de las demandas inscritas en la sociedad del conocimiento, entre el Libro blanco del título de grado de Matemáticas, la Memoria del título de grado y los programas de las distintas materias.

Por el contrario, las competencias específicas, las propias de un campo del saber, formuladas con frecuencia como contenidos, están contempladas en todos los programas de las materias. Se observa: la continuidad de algunas de ellas en varios programas; la presencia de competencias que atienden a más de un nivel taxonómico, por ejemplo, conocimiento, comprensión y aplicación; el uso de las TIC se recoge como una competencia específica en un buen número de programas; la presencia en todos los programas de las competencias específicas propuestas en la guía del grado de Matemáticas, si bien formuladas en ocasiones de manera diferente.

En síntesis, la constatación de la polisemia, la ausencia de continuidad de los criterios de clasificación y el salto de unas competencias a otras en los distintos niveles de concreción curricular nos llevan a hacer hipótesis acerca de la convicción sobre su sentido y su dominio por el profesorado. Se ven claramente las brechas entre quienes legislan, planifican directrices o configuran la comisión para la elaboración del plan de estudios, que quizá lleguen a compartir los conceptos, pero estos se escurren entre las manos del siguiente nivel curricular, el de la programación de cada materia por uno o más profesores. Ciertamente hay una arquitectura común para hacer los programas, pero no parece compartirse una conceptualización común.

En relación con la importancia atribuida a las TIC y a la competencia digital, se constata cierta desarmonía entre los diversos documentos. Hay escasa atención, por no decir inexistente, en los niveles legislativos estatales; discrepancias entre los diversos documentos institucionales, por ejemplo: por un lado, van el plan de calidad y el estratégico, y por otro, los documentos sobre el EEES, donde las TIC se contemplan como competencias transversales, herramientas para el aprendizaje autónomo del alumnado.

Bibliografía

- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco (1994). «Las determinaciones y el cambio del currículum». En: F. ANGULO, N. BLANCO (eds.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona (Málaga): Aljibe. Págs. 369-383.
- BOLÍVAR, Antonio (2008a). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- BOLÍVAR, Antonio (2008b). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- CASTELLS, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura, I, II, III*. Madrid: Alianza.
- COLLIS, Betty; MOONEN, Jeff (2006). «Tecnología de la información en la educación superior: paradigmas emergentes». *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 2, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 9/11/2010].
- <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v2n2-collis-moonen>>

- COMISIÓN MIXTA CRUE-TIC y REBIUN (2009). *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado* [documento en línea]. CRUE-REBIUN. [Fecha de consulta: 15 octubre 2010].
<http://www.rebiun.org/opencms/opencms/handle404?exporturi=/export/docReb/documento_competencias_informaticas.pdf>
- DE ALBA, Alicia (1995). *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DECANATO FACULTAD MATEMÁTICAS USC (2005). *Algúns parámetros da titulación de matemáticas na USC* [documento en línea]. Facultad de Matemáticas da USC. [Fecha de consulta: 12-2-2009].
<http://www.usc.es/mate/02documentos/documentos/parametros_da_facultade.pdf>
- DE PABLOS, Juan (2010). «Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 3/12/2010].
<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-de-pablos>>
- DUDERSTADT, James J. (2000). *A University for the 21st Century*. Michigan: University of Michigan Press.
- DUDERSTADT, James J.; ATKINS, Daniel E.; Van HOUWELING, Douglas (2002). *Higer Education in The digital Age: Techonology Issues and Strategies for American Colleges and Universities*. USA: Greenwood Publishing.
- ECHEVERRÍA, Javier (2001). «Tecnociencia y sistemas de valores. Ciencia, tecnología, sociedad y cultura en el cambio de siglo». En: J. A. LÓPEZ CERESO, J. M. SÁNCHEZ RON (eds.). *Ciencia, tecnología, sociedad y cultura en el cambio de siglo*. Madrid: Biblioteca Nueva, OEA. Págs. 221-242.
- EURIDYCE (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria* [documento en línea]. Madrid: EURIDYCE-unidad española / CIDE. [Fecha de consulta: 2/03/2011].
<<http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/eurydice/publicaciones/eury2002comc/eury2002comc-ES.pdf>>
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo; RUIZ CORBELLÁ, Marta (2008). «Las instituciones de educación superior europeas: la presión por su modernización». *Innovación Educativa*. N.º 18, págs. 9-22.
- GEWERC, Adriana (coord.) (2009). *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Davinci
- GEWERC, Adriana (ed.). (2010). *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudios de casos en Iberoamérica*. Málaga: Aljibe.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, José (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- GUNI (2008). *La educación superior en el mundo. Educación superior. Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social. Informe anual de Global University Network for Innovation*. Madrid: Mundi Prensa.
- JENKINS, Henry (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Educación.
- JENKINS, Henry (2009). *Confronting the challenges of the participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.

- LALUEZA, Ferrán (2008). *La integración de competencias transversales y específicas en el marco del EEES* [documento en línea]. *e-Espacio UNED*. [Fecha de consulta: 1/3/2010].
<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19985&dsID=LA_INTEGRACI__N_DE_COMPETENCIAS_TRANSVERSALES.pdf>
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michelle (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- OLIVÉ, León (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento: ética, política y epistemología*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- PASADAS UREÑA, Cristóbal. (2010). «Multialfabetización y redes sociales en la universidad». *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 2/12/2010].
<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-pasadas>>
- ZABALZA, Miguel A. (2009). «Boloña. Unha nova folla de ruta». *Revista Galega do Ensino. EDUGA*. N.º 57, págs. 16-25.

Sobre los autores

Adriana Gewerc Barujel

adriana.gewerc@usc.es

Profesora titular de Tecnología Educativa del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela

Doctora en Ciencias de la Educación. Integrante del grupo de investigación Stellae de la Universidad de Santiago de Compostela. Su línea de investigación está centrada en la tecnología educativa, y en los últimos años ha coordinado y participado en proyectos de investigación I+D+I sobre la dimensión institucional y curricular de la integración de las TIC en los centros educativos. Vicepresidenta de RUTE (Red Universitaria de Tecnología Educativa) y coordinadora de la Red UNISIC (Universidad y Sociedad de la Información y el Conocimiento), participa de otras redes internacionales como Network 16 de la EERA (European Educational Research Association) y e-Portfolios, coordinada por la UOC.

Lourdes Montero Mesa

lourdes.montero@usc.es

Catedrática del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela

Premio extraordinario de doctorado 1985. Sus líneas de investigación están centradas en el campo de la formación y el desarrollo profesional del profesorado, de las que dan cuenta más de una docena de libros y un centenar de artículos y capítulos, veintidós tesis doctorales dirigidas y proyectos de investigación financiados en convocatorias de I+D+I. Los últimos han estado focalizados en el estudio de la incorporación de las TIC a la enseñanza y su impacto en el desarrollo profesional, organizativo y curricular. En desarrollo tiene un proyecto de I+D+I coordinado con las universidades de Barcelona y Sevilla sobre la construcción del conocimiento profesional por profesores universitarios.

Coordina el grupo de investigación Stellae de la USC (<http://stellae.usc.es>), reconocido como grupo de investigación competitivo del Sistema Galego de I+D+I. Participa en diversas redes internacionales, entre otras, la Network 10 de la EERA (European Educational Research Association), UNISIC, coordinada por la USC, y e-Portfolios, coordinada por la UOC.

Decana comisaria de la Facultad de Ciencias de la Educación (1996-1997) y directora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la USC (1997-2005). Miembro del Consello Escolar de Galicia en representación de personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación (2005-2009).

Eulogio Pernas Morado

eulogio.pernas@usc.es

Profesor titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela

Maestro y licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, en la Sección de Ciencias de la Educación. Actualmente ejerce su labor docente como profesor titular de la Escuela Universitaria del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela.

Es director de la revista *Innovación Educativa*, editada por el Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la USC. Es autor de diversos artículos, libros y otras publicaciones en torno a temas focalizados en las tecnologías aplicadas a la educación, entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje y medios y recursos didácticos.

Participa activamente en las investigaciones que el grupo de investigación Stellae está llevando a cabo en diferentes ámbitos, colaborando tanto en los proyectos de investigación a escala nacional como internacional.

Almudena Alonso Ferreiro

almudena.alonso.ferreiro@gmail.com

Becaria del Departamento de Didáctica y Organización Escolar
de la Universidad de Santiago de Compostela

Maestra licenciada en Psicopedagogía. Máster en Procesos de formación. Integrante del grupo de investigación Stellae. Realiza una tesis doctoral en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela cuyo título es «Procesos de desarrollo curricular y competencia digital. Estudio de caso en dos CEIP de Galicia».

Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Universitario Norte
15782 Santiago de Compostela
La Coruña
España



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

ARTÍCULO

Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea

Francesc Llorens Cerdà

fllorenc@uoc.edu

Profesor-consultor de Fundamentos del Diseño Tecnopedagógico del *e-Learning* en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)**Neus Capdeferro Planas**

neus.capdeferro@pedagogs.cat

Tutora de programas de posgrado en IDEC-Pompeu Fabra

Fecha de presentación: junio de 2010
Fecha de aceptación: noviembre de 2010
Fecha de publicación: julio de 2011**Cita recomendada**

LLORENS, Francesc; CAPDEFERRO, Neus (2011). «Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 31-45. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro>>

ISSN 1698-580X

Resumen

Facebook (www.facebook.com) quizás sea hoy el ejemplo más «palpable» de los entornos denominados *redes sociales* o *2.0*. Las redes sociales son plataformas que facilitan el intercambio de información, la interacción y la colaboración entre sus usuarios. El éxito de Facebook como red social, sin embargo, no depende sólo de su capacidad para conectar personas, aunque sea esta su orientación inicial. La potencia de la plataforma para compartir recursos, para vincular contenidos presentes en internet a los perfiles de los usuarios y su evolución hacia el *lifestreaming* y el *microblogging* la facultan para dar soporte a experiencias de interacción complejas y continuas, y, con ello, para estructurar procesos de aprendizaje colaborativo. Las herramientas comunicativas de la plataforma, así como la opción de enriquecer sus potencialidades mediante la instalación de aplicaciones y módulos de terceros permiten a los miembros de una comunidad o equipo de trabajo desarrollar actividades heterogéneas. Sobre el marco teórico representado por la perspectiva socioconstructivista de las comunidades de

práctica, el grupo de trabajo Web2Learn ha analizado y valorado, desde una doble óptica, *tecnológica* y *pedagógica*, las características que hacen posible la utilización de Facebook como plataforma para el desarrollo de actividades colaborativas en línea.

Palabras clave

Facebook, redes sociales, aprendizaje colaborativo, comunidades de práctica, web 2.0

Facebook's Potential for Collaborative e-Learning

Abstract

Today, Facebook (www.facebook.com) is probably the most palpable example of environments known as 'social networks' or 'Web 2.0'. Social networking sites are platforms that facilitate information sharing, interaction and collaboration among their users. However, Facebook's success is not solely dependent on its capacity to connect people, although this was its initial orientation. The platform's power for sharing resources and linking content on the Internet to user profiles, as well as its evolution towards lifestreaming and microblogging, enable it provide support for complex, continuous interaction experiences and, consequently, to structure collaborative-learning processes. The platform's communication tools, combined with the option to enhance its potential by installing third-party modules and applications, allow members of a community or work team to carry out very diverse activities.

On the basis of theoretical underpinnings represented by the socio-constructivist perspective on communities of practice, the Web2Learn work group analysed and assessed the features that enable Facebook to be used as a platform for carrying out collaborative online activities from two angles: technological and educational.

Keywords

Facebook, social networks, collaborative learning, communities of practice, Web 2.0

1. Introducción: el marco teórico

El progreso científico y tecnológico obliga a las personas a un esfuerzo de adaptación constante a los cambios y a una disposición permanente hacia el aprendizaje. Los individuos se enfrentan a nuevas necesidades, y tienen que afrontar retos sociales y profesionales originales, y participar más activamente en su propio proceso de aprendizaje. Las estructuras y demandas que brotan por doquier, tanto en el mundo educativo como en el laboral, exigen mayores dosis de interacción entre las personas. El éxito en las organizaciones modernas no procede tanto de las genialidades creadoras individuales como de las capacidades organizativas y participativas de los grupos profesionales y de la generación colectiva de conocimiento compartido; en suma, de «talentos» prácticamente imposibles de encontrar en un solo individuo.

Una de las características clave de las aplicaciones de la web 2.0 es la *colaboración*, tanto entre la máquina y el usuario como entre los propios usuarios. Estas aplicaciones, llamadas *sociales*, son

capaces de funcionar como «socios intelectuales», para impulsar el pensamiento crítico y facilitar el procesamiento cognitivo (Voithofer *et al.*, 2007). El texto, la voz, la música, los gráficos, las fotografías, la animación y el vídeo se combinan para promover el pensamiento y la creatividad de los usuarios en la realización de tareas de alto nivel. Ofrecen una amplia gama de recursos que se pueden emplear para resolver problemas, reflexionar críticamente y colaborar con otros (Dillenbourg, 1999), tanto en las aulas físicas como en contextos virtuales de aprendizaje. Además, las tecnologías 2.0, con su potencial de interactividad, propician la participación activa y el aprendizaje centrado en el estudiante (*student-centered learning*). La colaboración entre los alumnos es una característica definitoria de las aulas constructivistas (Jonassen *et al.*, 1993), y la web 2.0 presenta extensas posibilidades de interactividad social y de fomento de la colaboración y el aprendizaje colectivo. Es posible organizar comunidades virtuales de estudiantes en internet, trabajando en pequeños equipos, para lograr objetivos comunes y afianzar el compromiso con los valores implicados en el trabajo colaborativo. La agrupación más o menos heterogénea de alumnos para la realización de tareas puede favorecer la creación de *zonas de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1978) y proporcionar oportunidades a los estudiantes para construir un sentido compartido para sus prácticas (Dillon, 2004).

Facebook es un ejemplo de red social 2.0, que presenta un gran potencial en la educación, a pesar de no haber sido concebida como un entorno para construir y gestionar experiencias de aprendizaje. Funciona como una plataforma abierta, a diferencia de otros sistemas organizados en torno a cursos o contenidos formalmente estructurados. En realidad, aunque Facebook no es un entorno de aprendizaje, ni en la idea subyacente ni en la concepción de sus herramientas, puede prestar un valioso apoyo a las nuevas orientaciones sociales que se están imponiendo en la consideración de los procesos educativos. Según Garrison *et al.* (2005), las comunidades de aprendizaje representan una fusión del mundo individual (subjetivo) y el mundo compartido (objetivo). En este contexto, Facebook representa una magnífica oportunidad para generar conocimiento y cohesión intergrupal.

El marco teórico y práctico desde el cual abordar en el presente los procesos de colaboración en entornos virtuales está hoy en vías de ampliación. Junto a la teoría clásica de las comunidades de prácticas, expuesta por Lave *et al.* (1990) y Wenger (1998) en el contexto del *aprendizaje situado*, cabe considerar otro reposicionamiento del *learning by doing*, fundamento de estas comunidades, quizás mejor adaptado al modelo de interacción y colaboración expresado en las redes sociales. Jyri Engeström (1999) ha tratado de reconceptualizar el *learning by doing* en un nuevo paradigma, denominado «aprendizaje por expansión» (*learning by expanding*). Para Engeström, el concepto de *comunidad* es el núcleo central en el que convergen diferentes dinámicas humanas (sujetos), instrumentales (objetos y herramientas) y comunicativas (reglas, división del trabajo). El resultado de estas dinámicas es necesariamente un producto (*outcome*) común consensuado. La estructura subyacente a las comunidades de aprendizaje, pues, implica la producción de conocimiento y la consideración del *conocimiento social* como un «plus» de valor respecto a la simple suma de conocimientos individuales.

La plataforma Facebook construye la *socialidad* mediante una estrategia de conexión de usuarios entre sí, y, a la vez, en numerosos círculos de subredes, eventos y grupos. Asume que la producción de experiencias creativas es un hecho social, que se basa en poner en común recursos y contenidos aportados por las personas, y procesados mediante herramientas cuyo uso es compartido. Nosotros

hemos querido centrar la mirada sobre un tipo particular de experiencias, las educativas, y en este artículo se presentan los resultados del análisis de estas posibilidades y, cómo no, también de algunas de sus limitaciones.

2. El plan de trabajo: objetivos y actividades en la plataforma

Este artículo describe el trabajo llevado a cabo durante el segundo trimestre de 2010 por el grupo Web2Learn¹, en el contexto del máster universitario de Tecnologías de la información y la comunicación (*e-learning*) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). El grupo ha desarrollado un proyecto cuyo objetivo principal ha sido generar conocimiento sobre las posibilidades de Facebook para el desarrollo de actividades de aprendizaje colaborativo en línea. Web2Learn realizó un diseño teórico que especificaba los objetivos y las actividades que había que llevar a cabo, y a continuación las implementó; para ello creó un *grupo* privado en la red Facebook y trasladó a este el proceso de trabajo colaborativo.

Las actividades realizadas en la red, descritas en función de los objetivos iniciales planteados por el grupo (en cursiva), son las siguientes:

- *Estimular el desarrollo de habilidades técnicas y sociales básicas dentro de la red social, y para participar en la sociedad contemporánea en general.*
 - o Crear cuentas individuales en la red social Facebook.
 - o Crear un espacio de *grupo* (grupo de trabajo Web2Learn) para el desarrollo de la actividad colaborativa y configurarlo correctamente.
- *Impulsar el aprendizaje y el trabajo entre pares.*
 - o Investigar individualmente las características del entorno y poner en común los resultados, dejando constancia en el propio espacio de los resultados de la investigación.
 - o Proponer a los otros miembros del grupo estrategias, recursos y fuentes de información relacionadas con el uso educativo de Facebook y sus posibilidades como apoyo para el trabajo colaborativo.
- *Producir conocimiento en el propio proceso de colaboración que desarrollan los miembros del grupo.*
 - o Documentar el proceso de trabajo utilizando aplicaciones externas, tanto para formatos escritos como multimediales (textos, vídeos, presentaciones, *screencasts* y mapas mentales).
 - o Ampliar la conectividad del entorno a través de servicios externos de almacenamiento de información (GDocs, Scribd, Box.net), mostrando la capacidad generativa y expansiva de la red.

1. El grupo Web2Learn se forma en el marco de la asignatura «El aprendizaje basado en actividades colaborativas virtuales». Los miembros se agrupan en función de su experiencia profesional en e-learning, y el tema del estudio surge de la última actividad de la asignatura, que prevé la realización de un proyecto de aprendizaje y trabajo colaborativo en un entorno virtual. Además de los autores del presente artículo, el grupo de trabajo ha estado integrado por Jaume Solans Cases y José Luis Soler Domínguez, quienes nos han autorizado a utilizar los materiales y las conclusiones resultantes del trabajo colectivo.

- *Evaluar las posibilidades del entorno escogido como medio para el trabajo colaborativo y autoevaluar el trabajo del grupo.*
 - o Elaborar un mapa mental que sintetice los resultados de la investigación, las actividades realizadas y las conclusiones a las que el grupo ha llegado.
 - o Realizar una evaluación de la plataforma y una autoevaluación del trabajo del grupo, desarrollando para ello un instrumento de evaluación del entorno colaborativo y sus potencialidades pedagógicas y tecnológicas.

3. Facebook para el trabajo colaborativo en línea: luces y sombras

El proceso de *interacción* entre individuos es la clave en el análisis de entornos colaborativos virtuales desde una perspectiva constructivista de orientación sociocultural (Barberà *et al.*, 2008). Es necesario centrarse en la valoración de la calidad de la actividad conjunta que desarrollan los participantes alrededor de unos contenidos y de unas tareas, y en la manera que los recursos tecnológicos median, transforman y optimizan esta actividad.

Hemos analizado si un grupo de trabajo creado en Facebook puede integrar los recursos de aprendizaje necesarios para desarrollar actividades colaborativas en un ambiente seguro, funcional, fácil de gestionar y de configurar, dividiendo nuestra valoración en los *aspectos tecnológicos* (capacidades nativas y expansivas de la plataforma) y en los *aspectos pedagógicos* (desarrollo de formas de comunicación e interacción adecuadas a los objetivos de aprendizaje). A continuación exponemos los resultados.

3.1. Aspectos tecnológicos

Cuando Mark Zuckerberg creó la red social Facebook, en 2004, su objetivo era extender al público en general un modelo de comunicación que había sido desarrollado inicialmente como un entorno para los alumnos de la Universidad de Harvard. Este entorno proporcionaba herramientas simples de intercambio de noticias entre estudiantes. En la actualidad, Facebook supera los quinientos millones de usuarios registrados, y se ha convertido en un auténtico paradigma para el desarrollo de las relaciones sociales virtuales, dejando definitivamente atrás, sobre todo en Europa, a su principal competidora, MySpace (www.myspace.com). En Estados Unidos, en los últimos dos años se ha incrementado un 53% el número de personas mayores de 65 años presentes en redes sociales, y Facebook es la vencedora absoluta, con un total de 7,2 millones de adeptos (Nielsen, 2009). La red social es, sin duda, un fenómeno planetario que va mucho más allá de anécdotas o modas. Representa una nueva manera de relacionarse que no distingue edades, sexos o culturas. Facebook es un paradigma de interacción inclusiva.

Una de las claves del éxito de la red ha sido su orientación hacia lo que podríamos denominar «desarrollo tecnológico extendido». Facebook posee una *arquitectura abierta*. Más de un millón de

personas independientes, de 180 países de todo el mundo, colaboran en el desarrollo de aplicaciones que pueden integrarse en Facebook para enriquecer sus funciones nativas. El desarrollo tecnológico extendido no sólo amplía el potencial tecnológico de la red, sino que afianza su expansión e implantación a lo largo de la geografía mundial. Gracias a protocolos simples de desarrollo de aplicaciones (API), programadores y emprendedores de todas partes pueden contribuir a la creación de módulos adaptados a las necesidades más diversas. Facebook se ha convertido en un modelo de *socialidad global*.

Sin embargo, uno de sus principales aciertos, a nuestro entender, es la simplicidad con que la plataforma se presenta inicialmente a los nuevos usuarios. Desde el punto de vista funcional, el entorno, a pesar de haber evolucionado extraordinariamente desde su origen, no ha perdido de vista que la comunicación virtual tiene como objeto principal el intercambio de textos, enlaces, fotografías o imágenes en movimiento. Así, las herramientas nativas de Facebook son las necesarias para comenzar de inmediato a crear una comunidad de «amigos» basada en compartir estos objetos básicos.

Desde el punto de vista de los *grupos* de Facebook, unidad funcional analizada en nuestro estudio, la plataforma confiere inicialmente soporte tecnológico a los siguientes elementos:

- El *perfil* de grupo, administrado por el creador-propietario de este.
- El *muro* del grupo, o tablón de los miembros.
- Los *foros* del grupo.
- Las *fotos* del grupo.
- Los *vídeos* del grupo.
- Los *eventos* del grupo.

El comportamiento de los diferentes módulos es bastante homogéneo. Cuando se han concedido permisos de *administrador* a los miembros de un grupo, todos pueden actuar sin restricciones en cualquiera de sus secciones, a excepción de la de *eventos*, reservada al propietario o creador del grupo. Este comportamiento anómalo no favorece la posibilidad de interactuar sobre una agenda compartida, lo que muestra que la filosofía de Facebook respecto al trabajo colaborativo no es la misma que la de los entornos considerados tradicionalmente como tales. Por otra parte, los grupos de Facebook permiten tres niveles de visibilidad; se clasifican en abiertos, privados y secretos. Los primeros son accesibles a todo el mundo, y cualquiera puede registrarse en ellos. Los grupos privados pertenecen a una comunidad cerrada, y a ellos se accede por invitación. Los secretos no aparecen en los resultados de las búsquedas. Para la mayor parte de los colaborativos basados en tareas, el formato idóneo es el de grupo privado. Los abiertos permiten focalizar las interacciones en objetivos a largo plazo y aumentar las posibilidades de generar conocimiento viral.

Desde el punto de vista tecnológico, los puntos fuertes de Facebook para el trabajo colaborativo son los siguientes:

- *Sencillez y rapidez en la creación y administración de un grupo de trabajo*. Un usuario individual crea, desde su perfil privado, el nuevo grupo de trabajo e invita al resto de los participantes.

- *Simplicidad de uso de las herramientas nativas.* Las funciones básicas de Facebook (muro, fórum, fotos...) resultan fáciles de utilizar, accesibles, intuitivas y visualmente bien estructuradas. El grupo puede comenzar a interactuar inmediatamente tras su creación.
- *Chat, mensajería y tagging de imágenes.* Estas funciones propias de los entornos 2.0 también se encuentran presentes en la red social. Sin embargo, en el caso del etiquetado (*tagging*), sólo está disponible para las imágenes, y su objetivo inicial es reconocer a personas en fotografías. Nada impide que utilicemos la función, por ejemplo, para documentar gráficos.
- *Elevado nivel de conectividad externa.* La extraordinaria expansión de Facebook, la presencia social en la red de marcas y eventos sociales y publicitarios, ha obligado a muchos servicios externos que proveen contenidos a implementar conectividad con Facebook. Puede afirmarse que esta red social es producto de la web 2.0., pero sin duda también que su enorme implantación ha obligado a numerosos servicios externos a adaptarse a la nueva filosofía social, es decir, a «dospunterizarse».
- *Capacidad de expansión interna.* Gracias al desarrollo de aplicaciones de la propia red y de programadores independientes, los usuarios, así como los grupos, pueden ampliar las capacidades nativas mediante módulos adicionales. Por ejemplo, podemos instalar módulos de calendarios de Google Calendar, listas de tareas (*To-dos*), redes de blogs, módulos para fotografías de Flickr, diapositivas de Slideshare, etc.
- *Características de microblogging y lifestreaming.* En los sucesivos rediseños de la plataforma se ha puesto de relieve su adaptabilidad al concepto de *real time web* (web en tiempo real), propio de los conocidos como servicios de *microblogging*. El auge de otras redes sociales orientadas a la comunicación en tiempo real, como Twitter (www.twitter.com), motivó en su momento que Facebook mejorara sus líneas de noticias (la página inicial con que se abre por defecto para cada usuario), implementando tecnologías de refresco y retrasado más rápidas y efectivas.
- *Potente soporte para el mobile learning.* El soporte para dispositivos y sistemas operativos móviles (iPhone, Android, Maemo...) ha constituido uno de los avances más espectaculares de la plataforma. Desde septiembre de 2007, momento en que se abrió el servicio, más de cien millones de usuarios utilizan conexiones móviles con Facebook, y se da la circunstancia de que estos son dos veces más activos en la plataforma que los usuarios que se conectan a través de ordenador. Esta flexibilidad es una indudable ventaja para desarrollar experiencias de *mobile learning* que resultarían poco o nada funcionales en otros entornos.

Las características de soporte que acabamos de describir revelan que estamos ante una plataforma tecnológicamente rica, adaptable y expandible, y capaz de soportar experiencias de trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje. Sin embargo, para emitir un diagnóstico más preciso debemos atender también a las posibles carencias de la red social para los objetivos de nuestro estudio. Al aproximarnos a Facebook con una mirada crítica y con detalle, apreciamos diversos elementos que tienden a obstaculizar el desarrollo de experiencias de aprendizaje, bien por el escaso desarrollo de algunas herramientas nativas, bien, simplemente, por su inexistencia. Pasemos revista a algunos de ellos:

- *Presencia de «ruido» y elementos distractores.* Cuando se utiliza Facebook como red orientada al trabajo en grupo, ciertos elementos que resultan justificados en el uso lúdico-individual de la red pueden aportar factores de dispersión. El entorno muestra publicidad, avisos, sugerencias, solicitudes, que son la base de su riqueza interactiva, pero que resultan superfluos en entornos de trabajo en equipo.
- *El sistema de comentarios desplegados en los muros tiende a dificultar la visualización de la información.* Si no se es un usuario habituado, puede pasarse por alto la presencia de nuevos comentarios. Asimismo, la diferencia entre los elementos «leídos» y «no leídos» no es fácilmente perceptible, y en ocasiones es demasiado espuria.
- *Facebook carece de un auténtico sistema de etiquetado, filtrado, búsqueda y organización de la información.* La velocidad en la producción de noticias, y la misma velocidad en la «desaparición» de lo «no nuevo» no son compatibles a priori con un «trabajo de almacén», en el que el conocimiento generado deba ser clasificado, guardado y recuperado cómoda y rápidamente. El trabajo colaborativo, en proyectos complejos y de larga duración, es exigente con respecto al metaetiquetado de documentos y demanda sistemas efectivos de almacenamiento, organización y consulta. A pesar de que Facebook permite etiquetar fotografías, como se ha señalado ya, esta función es poco útil más allá de indicar la presencia en ellas de elementos puntuales (como las caras de los «amigos»), y no se extiende a otro tipo de objetos.
- *Los foros de los grupos de Facebook son excesivamente primarios.* Por una parte, carecen de un editor de texto que preste funcionalidad a una exposición mínimamente compleja de un tema. Por otra, no permiten ningún tipo de anidado de las respuestas, con lo que se convierten, a pesar de su nombre, en simples listas de réplica a un tópico principal. De nuevo se echa en falta un sistema de organización de los mensajes que agilice su búsqueda. En muchas ocasiones resulta simplemente caótico localizar un mensaje que sabemos que está en algún lugar.
- *Facebook carece de funcionalidades nativas propias de los entornos orientados específicamente a equipos de trabajo.* No es posible subir archivos (excepción hecha de fotos y vídeos), editarlos entre varios usuarios, realizar listas de tareas, asignarlas a miembros o hacer su seguimiento. No existe una auténtica agenda compartida de eventos ni la posibilidad, deseable bajo ciertas circunstancias, de controlar el tiempo que los usuarios pasan trabajando en el espacio de grupo. También se echa de menos un buen *log* de las acciones para cada miembro individual de un equipo de trabajo, que permita consultar ordenadamente sus aportaciones al grupo, y no mezcladas con sus participaciones generales en la red.
- *No hay una manera de instalar de una vez una aplicación para un grupo de trabajo.* Para que una aplicación esté disponible para los miembros de un grupo es necesario que cada miembro la instale primero individualmente, y la configure adecuadamente. Con ello, la aplicación queda disponible para su perfil privado, y resulta impropio para separar los elementos personales de los elementos compartidos en el grupo. La proliferación de aplicaciones no implica que estas funcionen siempre correctamente, o que se comporten de manera estable. Gestionar aplicaciones requiere una competencia tecnológica mayor, que no debe darse por sentada. La configuración de una aplicación de Facebook, sobre todo de las que son realmente potentes,

- exige en ocasiones un alto nivel de destreza, y una comprensión previa de lo que se supone que ha de ocurrir cuando se integre la aplicación en la red social.
- *Los miembros individuales de un grupo no pueden crear eventos.* Esto es así aunque posean el rango de administradores del grupo. Esta función resulta, en su fase de desarrollo actual, muy poco operativa, pues si se decide que varios usuarios sean administradores es porque se supone que deben tener acceso a la gestión de los eventos y al calendario del grupo.
 - *Facebook no proporciona, de manera nativa, sincronía bidireccional de audio y vídeo.* Aunque los usuarios pueden dejar mensajes y grabaciones de vídeo, no es posible utilizar este canal para establecer conversaciones bidireccionales en tiempo real. Es necesario recurrir a la instalación individual de *plugins* de terceros, dependientes de los navegadores, para implementar esta funcionalidad. El *chat* nativo de Facebook es una herramienta simple y, por lo general, demasiado lenta.

Como se ve, un diagnóstico equitativo de las posibilidades de Facebook para soportar experiencias de aprendizaje colaborativo debe tener presente que el comportamiento de la red social más extendida del mundo no es el mismo cuando se aborda desde el punto de vista del usuario-centro que cuando se hace desde las exigencias profesionales de comunidades de aprendizaje o investigación. Sin embargo, las consideraciones «en negativo» sobre las características tecnológicas de la red con respecto a los grupos de trabajo tampoco deben empañar un juicio definitivo sobre esas posibilidades, pues Facebook no se concibió como un entorno de trabajo en grupo, y no puede ser evaluada estrictamente como se evaluaría una plataforma dedicada. Algunas de las carencias que hemos destacado quizás sean insignificantes para las necesidades de muchos equipos de trabajo que, aún con ellas, pueden encontrar en la red un magnífico soporte para sus interacciones, especialmente si se basan en el intercambio y discusión de recursos que se obtienen vía navegación e integración de contenidos externos.

3.2. Aspectos pedagógicos

Desde el punto de vista del trabajo en grupo, Facebook proporciona un espacio virtual en el que colectivos involucrados en un objetivo común pueden discutir, opinar, organizar acontecimientos, enviar información, compartir ideas y propuestas, elaborar contenidos... Surge así lo que se denomina una *comunidad virtual*. Las comunidades virtuales, sin embargo, no se limitan sólo al intercambio de textos, fotografías, enlaces o vídeos, sino que en ellas aparece el sentido social de pertenencia a un grupo (McMillan *et al.*, 1986), y se configura así una agregación social que emerge de la propia red, pues el grupo desarrolla discusiones públicas lo bastante extensas, con suficiente sentimiento humano, formando mallas de relaciones personales en el ciberespacio. Cuando el motivo principal de la existencia de una comunidad pasa de ser el mero intercambio de información a ser el aprendizaje y el desarrollo profesional, entonces nos encontramos ante una comunidad virtual de aprendizaje.

A diferencia de la concepción clásica de una comunidad virtual, centrada a priori en objetivos o intereses, Facebook es *inicialmente* «usuario-céntrica», es decir, una red que parte del usuario y se configura a su alrededor, sin un objetivo preciso o normativo, más allá de la diseminación del propio rastro virtual. El usuario es el dueño de su espacio: el *perfil*. Posee una lista de amigos/contactos y

todo lo que hace, si así lo decide, es enviado a ella, lo que crea un hilo de comunicación dinámica con los demás, y les da a su vez la posibilidad de responder. Así se generan líneas de interacción social complejas y enriquecedoras. Este mecanismo de diseminación se denomina «viralidad», es decir, la repercusión que tienen nuestras acciones en las cuentas de otros, por la vía de noticias y notificaciones. De este modo pueden construirse redes de aprendizaje e inteligencia colectiva, basadas en la comunicación y en el conocimiento abierto y compartido. Por lo que se refiere a los grupos de Facebook, manteniendo mecanismos de transmisión idénticos a las cuentas individuales, se constituyen como espacios independientes de la red «principal» de interacciones, lo que permite concentrar y dirigir los procesos de comunicación y cooperación hacia las metas y objetivos establecidos por sus componentes. Los grupos de trabajo pueden así beneficiarse de las herramientas de interacción disponibles en la red social y de sus capacidades dinámicas. Los grupos abiertos, además, son sensibles a la viralidad.

A continuación detallamos las principales posibilidades pedagógicas que ofrece Facebook para el aprendizaje y el trabajo colaborativo:

- *Favorece la cultura de comunidad virtual y el aprendizaje social.* Desde un punto de vista psicosociológico, esta cultura se fundamenta en valores que surgen de los usuarios, que interactúan en la red en torno a un tema u objetivo común y que generan lazos interpersonales de confianza, apoyo, sentimiento de pertenencia e identidad social. Por otro lado, la existencia de redes de intercambio y flujos de información es un aspecto relevante en la configuración y mantenimiento de una red social. Cabe subrayar aquí la importancia de la colaboración (Prendes, 2003): el objetivo es crear una «experiencia compartida» en lugar de «una experiencia que es compartida». Este trabajo colaborativo en la red se caracteriza por (Cabero, 2003):
 - o Situación social de interacción entre grupos no muy heterogéneos de sujetos.
 - o Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.
 - o Existe una interdependencia positiva entre los sujetos.
 - o El trabajo cooperativo exige a los participantes habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas y deseo de compartir la resolución de problemas.
- *Soporta enfoques innovadores para el aprendizaje.* Facebook es una plataforma adecuada para promover el aprendizaje informal, y permite también aproximar a los individuos el ideal del *lifelong learning*, el aprendizaje abierto y gestionado por el usuario y el aprendizaje colaborativo. Es un ambiente «permanente» en el que los usuarios pueden mantener la comunicación después de haber finalizado una acción formativa. El aprendizaje informal amplía las posibilidades de construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades. Completado con la presencia de otras figuras docentes, tales como facilitadores y orientadores del aprendizaje, Facebook brinda la posibilidad de apoyar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Igualmente, puede ser de gran ayuda para actualizarse profesionalmente mediante la colaboración entre pares. Al utilizar la red, los usuarios negocian ideas. Son el centro de las actividades de aprendizaje y se constituyen como constructores activos de conocimiento, pues de otro modo la red perdería su sentido. Por otro lado, la centralidad de las interacciones requiere que los estudiantes desarrollen

- las competencias necesarias para el trabajo en equipo. Facebook permite a los usuarios trabajar en grupos y crear «experiencias compartidas», promoviendo así el aprendizaje colaborativo.
- *Motiva a los estudiantes.* Facebook es una herramienta relativamente nueva pero con un extraordinario nivel de penetración en la sociedad. La generación joven demuestra un gran interés al utilizar estas nuevas tecnologías para compartir información y comunicarse. Los estudiantes tienden a estar más motivados al participar en un ambiente de aprendizaje en el que son usuarios activos, protagonistas. La incorporación de nuevos usuarios puede ser un factor que aliente a los estudiantes a participar en este entorno. Además, la interacción social puede proporcionar un mayor beneficio para las personas con baja autoestima (Ellison *et al.*, 2007). Por otra parte, la plataforma estimula la creatividad e incrementa la dimensión espontánea y lúdica del aprendizaje.
 - *Permite la presentación de contenidos significativos a través de materiales auténticos.* Los grupos que se crean en Facebook trabajan sobre problemas y proyectos reales, relacionados, por ejemplo, con experiencias profesionales, y a partir de ellos se accede a la información y a la elaboración de los conceptos adecuados. «El objetivo es aprender a pensar como un miembro más de la comunidad profesional o temática adoptada» (Jonassen, 1999). La tarea o el problema por resolver de manera colectiva es el hilo conductor del «ir y venir» de la información que se transmite en el seno de la red social. Esta consiste en materiales que proceden de los propios usuarios, como vídeos, *podcasts*, productos multimedia, enlaces a documentos, archivos flash o artículos de blogs. Estos materiales pueden integrarse en el ambiente de aprendizaje mediante la inserción de hipervínculos o su incrustación como objetos. De esta manera, el conocimiento se articula en el «engranaje» de las conexiones.
 - *Facebook permite tanto la comunicación síncrona como asíncrona.* El muro individual o de grupo, o los foros de discusión, son ejemplos de comunicación asíncrona. Esta presta importantes beneficios a los estudiantes, promueve el pensamiento crítico, lo que les permite reflexionar más tiempo sobre los conceptos, e incluso hace que los aprendices introvertidos puedan expresar sus ideas libremente (Hara *et al.*, 2000). Facebook también soporta la comunicación síncrona, aun cuando tiene las limitaciones expresadas en el apartado anterior. Es capaz de detectar que los miembros o amigos están actualmente en línea. De esta forma, un usuario puede iniciar un *chat* en tiempo real con otros miembros. Además Facebook envía una notificación de todo lo que está sucediendo en el grupo a través del correo electrónico o de *feeds*. La interacción y la comunicación por medio de esta red social es realmente efectiva y continua.

4. Conclusiones

Nuevos marcos de desarrollo de las interacciones entre los actores de los procesos de aprendizaje requieren nuevos modos de aproximación a la comprensión de estos procesos. Dichos marcos son hoy de tipo tecnológico, y su expresión privilegiada se da en las redes sociales, denominadas ya «sistemas operativos sociales» (Piscitelli *et al.*, 2010). Estos modelos de interacción, a su vez, requieren

una revisión de los paradigmas de análisis clásicos, así como el desarrollo de metodologías conducentes a la propuesta de nuevos «objetos» contenedores del conocimiento –PLE, método de Casos, E-Transfolio (Barberà *et al.*, 2009)... Los modelos pedagógicos más recientes (*v.g.* el *conectivismo*) tienden a difuminar las rígidas fronteras entre aprendizaje formal e informal, a consecuencia del potencial manifiesto de estas nuevas depositarias del saber colectivo que son las redes sociales. Como hemos mostrado, sus posibilidades pedagógicas son extraordinarias, en particular si se está dispuesto a mirar con nuevos ojos los conceptos de formación y capacitación, y si se pone el énfasis en el carácter social de la construcción del conocimiento.

Si bien, desde el punto de vista de su concepción y del grado de desarrollo de las herramientas nativas que incorpora, Facebook no es la mejor opción para implementar proyectos de trabajo colaborativo, sobre todo si estos presentan exigencias elevadas de control del tiempo, organización de la información y flexibilidad en la gestión de las tareas, no hay duda, por otro lado, de que «la gente es Facebook». En otras palabras, la extensión de la red supone también una democratización del acceso a sus recursos (y a los de miles de aplicaciones «obligadas» a hacerse compatibles con Facebook para subsistir), que vale la pena considerar en muchas experiencias de aprendizaje, antes de decidir apostar por otras plataformas o sistemas dedicados. Crear una iniciativa y difundirla es sencillo e inmediato. Incluso careciendo de una auténtica orientación hacia los proyectos colaborativos (no es esa la vocación original de Facebook), la altísima implantación de la red, su conectividad externa, el enriquecimiento exponencial de los proyectos abiertos, los innovadores enfoques del aprendizaje a los que es capaz de prestar soporte y su capacidad para fomentar el aprendizaje inclusivo hacen de Facebook una opción digna de considerarse seriamente a la hora de plantear experiencias de trabajo colaborativo en línea.

Referencias bibliográficas

- BARBERÀ, E.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. [*et al.*] (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Graó.
- BARBERÀ, E.; GUÀRDIA, L.; VALL-LLOVERA, M. (próxima publicación). «El e-Transfolio: Diseño tecnopedagógico de un sistema de evaluación de las competencias transversales mediante un portafolio electrónico». En: *Actas de las Jornadas Internacionales Docencia, Investigación e Innovación en la Universidad: trabajar con e-portfolio* (2009, 23 y 24 de noviembre: Santiago de Compostela). <<http://www.redportfolio.org/inicio>>
- CABERO, J. (2003). «Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la teleenseñanza». En: F. MARTÍNEZ (comp). *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Paidós.
- DILLENBOURG, P. (1999). «What do you mean by collaborative learning?». En: P. DILLENBOURG (ed). *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier. Págs. 1-19.
- DILLON, P. (2004). «Trajectories and tensions in the theory of information and communication technology in education». *British Journal of Educational Studies*. Vol. 52, n.º 2, págs. 138-150.

- ELLISON, N. B.; STEINFELD, C.; LAMPE, C. (2007). «The Benefits of facebook "friends" social capital and college students use of online social network sites». *Journal of Computer-Mediated Communication*. Vol. 12, págs. 1143-1168.
- ENGESTRÖM, J (1999). *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. <<http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>>
- GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- HARA, N.; BONK, C. J.; ANGELI, C. (2000). «Content analysis of online discussion in an applied educational psychology». *Instructional Science*. Vol. 28, págs. 115-152.
- JONASSEN, D. H.; MAYES, J. T.; MCALEESE, R. (1993). «A manifesto for a constructivist approach to technology in higher education». En: T. DUFFY, D. JONASSEN, J. LOWYCK (eds.). *Designing constructivist learning environments*. Heidelberg, FRG: Springer-Verlag.
- JONASSEN, D. H. (1999). «Designing constructivist learning environments». En: C. M. REIGELUTH (ed.). *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Vol. 2.
- LAVE, J.; WENGER, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- LIEBERMAN, A. (1986). «Collaborative Research: Working with, not working on...». *Educational Leadership*. Vol. 43, n.º 5, págs. 29-32.
- MCMILLAN, D. W.; CHAVIS, D. M. (1986). «Sense of community: A definition and theory». *Journal of Community Psychology*. Vol. 14, n.º 1, págs. 6-23.
- NIELSEN (2009). «Six Million More Seniors Using the Web than Five Years Ago» [entrada de blog]. En: *nielsenwire*. <http://blog.nielsen.com/nielsenwire/online_mobile/six-million-more-seniors-using-the-web-than-five-years-ago>
- PISCITELLI, A.; ADAIME, I.; BINDER, I. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad*. Barcelona: Ariel-Fundación Telefónica.
- PRENDES, M. P. (2003). «Aprendemos... ¿cooperando o colaborando? Las claves del método». En: F. MARTÍNEZ (coord.). *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- VOITHOFER, R. J.; FOLEY, A. (2007). «Digital dissonances: Structuring absences in national discourses on equity and educational technologies». *Equity and Excellence in Education*. Vol. 40, n.º 1, págs. 14-25.
- WENGER, E. (1998). «Communities of Practice. Learning as a social system». En: *Systems Thinker*. <<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>>

Sobre los autores

Francesc Llorens Cerdà

florensc@uoc.edu

francescllorens62@gmail.com

Profesor-consultor de Fundamentos del Diseño Tecnopedagógico del *e-Learning* en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

Profesor-consultor de Fundamentos del Diseño Tecnopedagógico del *e-Learning* en el máster universitario de Educación y tecnologías de la información y la comunicación (*e-learning*) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Profesor de Diseño Web y Programación de Aplicaciones Educativas Multimedia en el máster de Tecnologías de la información y de la comunicación de la Universidad de Alicante (UA).

Profesor de Filosofía en el IES Dr. Lluís Simarro, Xàtiva, Valencia.

Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación (*e-learning*) por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Licenciado con grado en Filosofía y Ciencias de la Educación (sección Filosofía) por la Universidad de Valencia (UV). Experto en formación en línea y programador de entornos virtuales y aplicaciones multimedia. Autor del libro *Posttecnología. ¿El final del sueño?* (Novadors-Edicions, Valencia, 2008). Ha publicado múltiples artículos sobre las relaciones entre las tecnologías de la información y la sociedad del conocimiento. Cuenta con diversos premios nacionales de innovación educativa (Santillana, Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, Caixa Popular...).

Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació

Universitat Oberta de Catalunya

Rambla del Poblenou, 156

08018 Barcelona

España

Neus Capdeferro Planas

neus.capdeferro@pedagogs.cat

Tutora de programas de posgrado en IDEC-Pompeu Fabra. Área de soluciones corporativas. Colegiada por el Colegio de Pedagogos de Cataluña con el número 1105.

Licenciada en Psicopedagogía por la UOC. Diplomada en Informática por la Escuela Universitaria Politécnica de Mataró. Diplomada en Profesorado de EGB por la Universidad de Barcelona. Experta universitaria en Diseño y desarrollo de aplicaciones multimedia por la UNED. Actualmente cursa el máster de Educación y *e-learning* en la UOC. Como demuestra su formación «híbrida», su interés se ha centrado desde siempre en la aplicación de sus conocimientos tecnológicos para la resolución de problemas educativos. Ha realizado trabajos de investigación sobre la práctica psicopedagógica en el campo de la educación informal y, en concreto, en el diseño y la elaboración de recursos educativos para entornos mediados por la tecnología.

IDEC

Universitat Pompeu Fabra

C. Balmes, 132

08008 Barcelona

España



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

ARTÍCULO

Determinando la relevancia de los recursos educativos abiertos a través de la integración de diferentes indicadores de calidad

Javier Sanz Rodríguez

javier.sanz.rodriguez@uc3m.es

Profesor asociado, Departamento de Informática, Universidad Carlos III de Madrid

Juan Manuel Dodero

juanma.dodero@uca.es

Profesor Titular, Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos, Universidad de Cádiz

Salvador Sánchez Alonso

salvador.sanchez@uah.es

Profesor titular, Departamento de Ciencias de la Computación, Universidad de Alcalá de Henares

Fecha de presentación: octubre de 2010

Fecha de aceptación: mayo de 2011

Fecha de publicación: julio de 2011

Cita recomendada

SANZ, Javier; DODERO, Juan Manuel; SÁNCHEZ, Salvador (2011). «Determinando la relevancia de los recursos educativos abiertos a través de la integración de diferentes indicadores de calidad» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 46-60. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-sanz-dodero-sanchez/v8n2-sanz-dodero-sanchez>>

ISSN 1698-580X

Resumen

El propósito del movimiento de desarrollo de recursos educativos abiertos es proporcionar libre acceso a materiales educativos de alta calidad disponibles en repositorios. Sin embargo, tener acceso a una gran cantidad de materiales educativos no garantiza que estos sean de calidad, y los mecanismos empleados para recomendar los recursos educativos utilizados hasta la fecha se han mostrado insuficientes por diferentes motivos. La mayoría de los sistemas de evaluación están basados en una costosa inspección manual que no permite tener evaluados todos los materiales; además, muchas veces no se tienen en cuenta otras informaciones útiles como la utilización que hacen los usuarios

de los materiales, las evaluaciones hechas por los usuarios y los metadatos que describen el material educativo. Para intentar mejorar esta situación, en este documento se exponen las carencias de las propuestas existentes y se identifican todos los posibles indicadores de calidad que pueden aportar información sobre qué materiales recomendar a los usuarios. A través del estudio de un conjunto significativo de materiales del repositorio Merlot se analizan las relaciones existentes entre los distintos indicadores de calidad disponibles, para constatar que existen numerosas correlaciones entre ellos. Posteriormente y a partir de este análisis, se propone una medida de relevancia que integre todos los indicadores de calidad existentes. De esta manera se utilizarán las evaluaciones explícitas realizadas por usuarios o expertos, la información descriptiva proveniente de los metadatos y los datos que proceden del uso de estos, para lograr aumentar la fiabilidad de las recomendaciones al integrar diferentes perspectivas de la calidad. Además, como esta medida se puede calcular de forma automática se garantizará su sostenibilidad, ya que no necesitará de la intervención humana para su cálculo, lo que permitirá que todos los materiales educativos ubicados en repositorios estén valorados.

Palabras clave

relevancia, recursos educativos abiertos, Merlot, *e-learning*

Ascertaining the Relevance of Open Educational Resources by Integrating Various Quality Indicators

Abstract

The aim of the open educational resource (OER) development movement is to provide free access to high-quality educational materials in repositories. However, having access to a large amount of educational materials does not provide any assurance of their quality, and the mechanisms so far used to recommend educational resources have shown themselves to be lacking for a variety of reasons. Most evaluation systems are based on a costly manual inspection, which does not allow all materials to be evaluated. Moreover, it is often the case that other useful pieces of information are ignored, such as the use that users make of the materials, the evaluations that users perform on them and the metadata used to describe them. To try and improve this situation, this article presents the shortcomings of existing proposals and identifies every possible quality indicator that is able to provide the necessary information to enable materials to be recommended to users. By studying a significant set of materials contained in the MERLOT repository, the relationships among various, currently available quality indicators were analysed and numerous correlations among them were established. On the basis of that analysis, a measure of relevance is proposed, which integrates all existing quality indicators. Thus, the explicit evaluations made by users or experts, the descriptive information obtained from metadata and the data obtained from the use of the latter are employed in order to increase the reliability of recommendations by integrating various quality aspects. In addition, this measure is sustainable because it can be calculated automatically and does not require human intervention; this will allow all educational materials located in repositories to be rated.

Keywords

relevance, open educational resources, MERLOT, e-learning

1. Introducción

Nuestra sociedad del conocimiento demanda competencias y habilidades que requieren el empleo de nuevas prácticas educativas como la utilización de los *recursos educativos abiertos* disponibles en internet (Schaffert y Geser). Al igual que se ha hecho en el desarrollo del software abierto con proyectos como Linux o Apache, en el mundo de la educación se está intentando desarrollar *recursos educativos abiertos* de calidad y con los derechos adecuados para que el usuario pueda reutilizarlos y modificarlos para adaptarlos a su contexto (Kelty *et al.*). Sin embargo y como es común en cualquier tarea de búsqueda de recursos, la mayoría de las búsquedas en repositorios devolverán un enorme número de materiales, lo que dejará a los usuarios con el problema de decidir qué recursos se pueden adaptar mejor a sus necesidades. Sin un proceso formalizado que permita que el algoritmo calcule la importancia relativa de los recursos, la mayoría de las búsquedas de materiales resultarán deficitarias, situación que limitará su utilidad (Brownfield y Oliver). Para intentar paliar este problema, la mayor parte de los repositorios han utilizado la evaluación por parte de expertos y usuarios de los materiales educativos. En concreto, Tzikopoulos *et al.* identifican que 23 de los 59 repositorios contemplados en su estudio ofrecían diversos mecanismos de evaluación de los materiales educativos. Sin embargo, no es suficiente con el sistema de evaluación realizado hasta la fecha (Kelty *et al.*), por diferentes razones.

El trabajo de revisión manual de los materiales es costoso y la cantidad de recursos educativos es enorme y crece cada día. Por ejemplo, en la fecha en que se realiza este estudio, octubre de 2009, en el repositorio Merlot existían 21.399 materiales, de los cuales sólo 2.867, el 13 %, tenían su *peer review* realizada. De esta forma, los materiales no evaluados aparecerán al final de los resultados de búsqueda como si fueran de una calidad pobre. Esta situación viene dada por que las iniciativas de evaluación existentes utilizan como principal fuente de información una costosa inspección del material, y, como apuntan Ochoa y Duval, para que una medida de calidad de los *recursos educativos abiertos* sea útil debe poder ser calculada de forma automática. Además, al analizar la fiabilidad de estas evaluaciones explícitas también encontramos problemas. La mayoría de las evaluaciones realizadas por expertos se elaboran de forma individual, lo que constituye una limitación a su validez. Para paliar en parte esta limitación sería necesario desarrollar procesos colaborativos de evaluación en los repositorios, lo que incrementaría aún más el alto coste de evaluación de los recursos (Boskic). Respecto a las revisiones realizadas por los usuarios también hallamos fuertes limitaciones derivadas de diferentes problemas, como la falta de formación de estos, la posible subjetividad de sus gustos, etc. (Han). Además, sólo un pequeño número de usuarios realizan estas evaluaciones, por lo que sus evaluaciones podrían no ser representativas de lo que el conjunto total de usuarios opinan (Kay y Knaack). En la misma línea, Akpınar realiza un estudio de validación de algunas áreas de evaluación de la herramienta LORI (Learning Object Review Instrument) contrastando las evaluaciones con encuestas a estudiantes y profesores, y concluye que las evaluaciones de LORI no son suficientes para predecir los beneficios educativos que se obtendrán con los *recursos educativos abiertos*.

Además, aunque existen diferentes iniciativas que permiten que una búsqueda se realice en diferentes repositorios, como el concerniente al proyecto EduSource, nos encontramos con que los

repositorios disponen de distintos sistemas de evaluación, lo que dificultará la ordenación de los resultados que impliquen a varios repositorios. Al igual que ocurre con los distintos perfiles de aplicación de metadatos, es necesario desarrollar estrategias que permitan integrar los diferentes sistemas de evaluación de los repositorios (Li *et al.*).

Adicionalmente Kelty *et al.* afirman que se están evaluando de forma estática los recursos educativos, como se hacía con los materiales educativos tradicionales. Para paliar esta carencia propone que las evaluaciones no sólo estén centradas en el contenido, sino que también contemplen los posibles contextos de uso.

En cualquier caso, la disponibilidad de grandes bases de datos con evaluaciones ha abierto nuevas posibilidades al desarrollo de indicadores que pudieran complementar las técnicas de evaluación existentes, basadas en un gran esfuerzo realizado mediante la inspección manual, por otras que pudieran calcularse de forma automatizada y que facilitaran, de forma menos costosa, un indicador de calidad de los materiales educativos (García-Barriocanal y Sicilia).

Como posible mejora, Kelty *et al.* proponen usar sistemas similares al mecanismo *lenses* utilizado en el repositorio Connexions, donde cada lente es creada a través del uso de un criterio de evaluación: *peer reviews*, popularidad, número de reutilizaciones, número de veces que es enlazado, etc., y la aplicación de una o más lentes combinadas permite filtrar los materiales educativos.

De manera similar, Han indica que los actuales sistemas de recomendación de materiales educativos carecen de un mecanismo de ponderación que permita que los datos evaluativos que provienen de diferentes fuentes puedan tomarse en cuenta aportando cada uno información de forma diferente, por lo que propone un indicador de calidad integrado que agrupe evaluaciones explícitas (de expertos y usuarios), evaluaciones anónimas e indicadores implícitos (favoritos, accesos).

Inspirándonos en estas dos últimas propuestas, el propósito de este trabajo consistirá en la formulación de un indicador de relevancia que pueda calcularse de forma automática, que garantice que todos los recursos estarán valorados y que englobe los indicadores de calidad disponibles, que se pueden clasificar en tres categorías:

- Valorativa. Engloba todas las evaluaciones explícitas realizadas por parte de expertos y usuarios.
- Característica. Información descriptiva de las características del material obtenidas de sus metadatos.
- Empírica. Proveniente de los datos implícitos de uso del material, como accesos, número de usuarios que lo almacenan en su listas de materiales favoritos, etc.

La estructura del resto del documento será la siguiente: en los capítulos 2, 3 y 4 se identificarán los indicadores de calidad agrupados en las categorías identificadas; en el capítulo 5 se realizará un análisis de las relaciones entre los indicadores de calidad estudiando un conjunto significativo de materiales del repositorio Merlot; en el capítulo 6 se propondrá una medida de relevancia y se aplicará sobre el conjunto de materiales a estudio; en el capítulo 7 se formularán las conclusiones.

2. Indicadores valorativos de calidad

Aunque existen muchos trabajos sobre cómo evaluar los *recursos educativos abiertos*, como las propuestas por Kay y Knaack y por Kurilovas y Dagiene, las evaluaciones que se han llevado a la práctica son las implementadas en los diferentes repositorios.

En el repositorio Merlot, los materiales se evalúan mediante un proceso de revisión por *peer reviews* que se centra tres dimensiones: calidad del contenido, facilidad de uso y efectividad como herramienta de aprendizaje; cada aspecto se valora del 1 al 5, para calificar los materiales desde pobres a excelentes. La media ponderada de las tres dimensiones será el valor final de evaluación del recurso educativo. Los usuarios registrados también pueden evaluar y comentar los recursos.

El repositorio eLera permite a los usuarios evaluar los materiales mediante la herramienta LORI, que se centra en nueve aspectos: calidad de contenidos, cumplimiento de objetivos, realimentación y capacidad de adaptación, motivación, presentación, usabilidad, accesibilidad, reusabilidad y cumplimiento de estándares. Análogamente a como sucede en Merlot, cada aspecto se valora en una escala del 1 al 5. Hay que reseñar que a través de eLera se han desarrollado iniciativas de evaluación colaborativa, en las que participan grupos de expertos. En esta modalidad, una primera fase sirve para evaluar los materiales de forma individual y asíncrona, para posteriormente discutir las evaluaciones y acordar el resultado final.

Finalmente, el repositorio Connexions propone una evaluación de la calidad a través de un mecanismo de lentes, de tal manera que, utilizando una o varias lentes superpuestas, un usuario filtrará los mejores materiales. Entre los posibles tipos de lentes se encuentran las basadas en *peer reviews* o las elaboradas por los usuarios (Baraniuk).

3. Indicadores empíricos de calidad

El empleo de datos implícitos derivados del uso a la hora de recomendar recursos es una idea que se ha empleado ya en la selección de páginas web. En esta línea, Claypool *et al.* indican que resulta interesante utilizar los datos implícitos provenientes del comportamiento que tienen los usuarios para ordenar los resultados de las búsquedas. Estas medidas han sido utilizadas para mejorar las búsquedas en la web, ya que reflejan los intereses y el grado de satisfacción de los usuarios y son menos costosas que las evaluaciones explícitas (Fox *et al.*).

Para el caso particular de los *recursos educativos abiertos*, en el repositorio Merlot está disponible una información implícita sobre el acceso a los recursos o el almacenaje en colecciones de favoritos. En Connexions, las lentes para recomendar materiales pueden ser constituidas de forma automática en función de datos como la popularidad, el número de reutilizaciones, la cantidad de veces que es enlazado, etc. (Baraniuk). Reforzando esta idea, Kumar *et al.* propone que para completar la información de la calidad de materiales educativos, además de las evaluaciones disponibles en los repositorios, se pueden utilizar datos sobre el uso de los materiales. De igual forma, Yen *et al.* proponen, para ordenar los materiales educativos, usar información sobre referencias a estos a partir del algoritmo Page Rank, que utiliza Google para devolver los resultados de las búsquedas.

Igualmente podemos incluir en este apartado los sistemas de etiquetado social, que constituyen una forma básica de añadir metadatos descriptivos a un contenido educativo; y aunque las herramientas de etiquetado social han recibido múltiples críticas por la imprecisión terminológica que tienen (Cueva y Rodríguez), existen propuestas de utilizar esta información para construir métrica de recomendación, como, por ejemplo, contar cada etiqueta recibida como un voto para el recurso educativo (Yen *et al.*).

4. Indicadores característicos de calidad

La categoría característica englobaría a los indicadores basados en los metadatos que pueden aprovechar la potencialidad de la información que describe un recurso educativo. En esta línea, diferentes autores han propuesto sus indicadores: Ochoa y Duval proponen el uso de metadatos para ordenar los resultados de una búsqueda de materiales educativos y poder recomendar los más adecuados. En concreto proponen un conjunto de métricas de relevancia de los materiales educativos aplicando las ideas utilizadas para hacer clasificaciones de páginas web, artículos científicos, etc. Saber qué materiales son más relevantes desde diferentes puntos de vista facilitará la elección del recurso educativo que se debe reutilizar. La información para estimar estas métricas de relevancia se obtiene de los valores de la consulta realizada por el usuario, de los metadatos de los materiales educativos, de registros de uso de los materiales y de información del contexto. Zimmermann *et al.* recuerdan que para reutilizar un recurso educativo que fue ideado para un escenario concreto frecuentemente es necesario adaptarlo al nuevo escenario en que va a emplearse y propone evaluar el esfuerzo de adaptación requerido para la reutilización. La adaptación a un nuevo contexto de aprendizaje puede acarrear realizar tareas como: adaptar el material a un nuevo objetivo de aprendizaje o a un nuevo grupo de estudiantes distintos de para los que fue creado, extraer una parte del contenido del material, combinar el material con otros materiales educativos. Ante la pregunta de cómo podemos encontrar el material de aprendizaje, cuya adaptación a nuestro contexto sea menos costosa, Zimmermann propone medir lo parecido de los metadatos para deducir las necesidades de adaptación. Finalmente, Sanz *et al.* proponen unas métricas de reusabilidad basadas en los metadatos, cuyo cálculo se puede automatizar y que miden aspectos como la cohesión, la reusabilidad educativa y tecnológica, lo que permite elegir aquellos materiales que tienen una mayor posibilidad de ser reutilizados.

5. Análisis de las correlaciones existentes entre los distintos indicadores de calidad

Una vez identificados los diferentes indicadores de calidad agrupados por categorías, se analizarán sus relaciones; se debe particularizar el estudio en un conjunto de 141 materiales seleccionados de Merlot, repositorio a partir del cual podemos obtener indicadores de todas las categorías. Este

conjunto de materiales corresponde a una consulta realizada el 1 de octubre de 2009 que incluía todos los materiales dados de alta en el repositorio entre 2005 y 2008, que habían sido evaluados por los expertos y que tenían comentarios realizados por los usuarios. La tabla 1 muestra los indicadores escogidos para su estudio, donde Colecciones personales indica el número de veces que un material es incluido en la lista de favoritos; Ejercicios son propuestas didácticas que enlazan a uno o varios materiales; y Usado en clase indica si el material ha sido utilizado en clase por el usuario que lo evalúa. Respecto al indicador basado en metadatos se ha utilizado el indicador de reusabilidad propuesto por Sanz *et al.*

Tabla 1. Indicadores de calidad estudiados

Valorativa	Empírica	Característica
Valoración global	Colecciones personales	Reusabilidad
Calidad del contenido	Ejercicios	
Efectividad	Usado en clase	
Facilidad de uso		
Comentarios		

A continuación se estudian las correlaciones existentes entre los indicadores de las diferentes categorías. En la tabla 2 podemos observar que las valoraciones explícitas realizadas por los expertos están fuertemente relacionadas entre sí. Sin embargo, apenas existe correlación con las valoraciones realizadas por los usuarios. Únicamente la facilidad de uso está correlacionada con las valoraciones realizadas por expertos. Esto podría deberse a que quizás los usuarios no tengan los conocimientos necesarios para evaluar el material que están analizando, porque este sea de un área o de un nivel diferente de los que conocen. También es posible que los usuarios puedan dar más importancia a la facilidad de uso en su evaluación global de los materiales educativos. En este sentido, Han apunta que es difícil dar un valor numérico a los gustos de los usuarios en una evaluación de calidad. Por ejemplo, si un usuario prefiere ciertos tipos de literatura, valorará más los materiales educativos que traten esos tipos.

Tabla 2. Correlación Tau de Kendall entre valoraciones explícitas

	Valoración global	Calidad del contenido	Efectividad	Facilidad de uso	Comentarios
Valoración global	1	0,776**	0,718**	0,663**	0,096
Calidad del contenido	0,776**	1	0,724**	0,615**	0,107
Efectividad	0,718**	0,724**	1	0,507**	0,126
Facilidad de uso	0,663**	0,615**	0,507**	1	0,172*
Comentarios	0,096	0,107	0,126	0,172*	1

** Correlación significativa al nivel 0,01

* Correlación significativa al nivel 0,05

En la tabla 3 se ilustra la correlación entre indicadores de las categorías valorativa y empírica; se puede observar una correlación entre la presencia en colección de favoritos y las evaluaciones de los expertos.

Tabla 3. Correlación Tau de Kendall entre valoraciones explícitas y empíricas

	Colecciones personales	Ejercicios	Usado en clase
Valoración global	0,171**	0,033	0,045
Calidad del contenido	0,145*	-0,014	0,034
Efectividad	0,224**	0,047	0,123
Facilidad de uso	0,146*	0,036	0,071
Comentarios	0,046	-0,007	0,049

** Correlación significativa al nivel 0,01 * Correlación significativa al nivel 0,05

Continuando con el estudio, en la tabla 4 podemos ver las correlaciones existentes entre los indicadores de la categoría empírica.

Tabla 4. Correlación Tau de Kendall entre valoraciones empíricas

	Colecciones personales	Ejercicios	Usado en clase
Colecciones personales	1	0,227**	0,105
Ejercicios	0,227**	1	0,298**
Usado en clase	0,105	0,298**	1

** Correlación significativa al nivel 0,01 * Correlación significativa al nivel 0,05

Finalmente, la tabla 5 indica las correlaciones con el indicador de reusabilidad basado en metadatos.

Tabla 5. Correlaciones Tau de Kendall con el indicador basado en metadatos

	Reusabilidad
Colecciones personales	0,240**
Ejercicios	0,062
Usado en clase	0,092
Valoración global	0,287**
Calidad del contenido	0,301**
Efectividad	0,300**
Facilidad de uso	0,279**
Comentarios	0,031

** Correlación significativa al nivel 0,01

Las correlaciones detectadas entre los indicadores de las distintas categorías avalan la idea de que todas son medidas de calidad obtenidas desde distintos puntos de vista y que pueden complementarse para obtener un indicador que califique la relevancia de un *recurso educativo abierto*.

6. Integración de los indicadores de calidad en una medida de relevancia

La medida de relevancia agrupará toda la información sobre la calidad del material, lo que permitirá que en caso de que falte algún indicador de calidad se pueda obtener una medida de relevancia basada en los indicadores existentes y que se pueda calcular de forma automática. Esto solucionaría la situación actual, donde los materiales que no tienen una evaluación de expertos aparecen al final de cualquier búsqueda, descartándose automáticamente, a la vez que aumentaría la fiabilidad de las recomendaciones. La relevancia de un material de aprendizaje denominado o es descrita en (1).

$$Relevancia(o) = \sum_{i=1}^n a_i Valorativa_i(o) + \sum_{j=1}^m b_j Característica_j(o) + \sum_{k=1}^l g_k Empírica_k(o) \quad (1)$$

Aquí a_i, b_j, g_k representan los pesos de las diferentes relevancias valorativas, características y empíricas, y n, m y l indican el número de indicadores de cada una de las categorías de calidad. Además, todas las relevancias están normalizadas en un rango de valores que van del 0 al 5, que es la escala utilizada en los indicadores valorativos de Merlot, y se obtienen sus valores medios cuando existen varios datos disponibles. En el caso de que no exista alguno de los datos requeridos, se ajustarán los pesos para no penalizar la ausencia de este en el cálculo de la relevancia, y siempre se cumplirá la ecuación descrita en (2):

$$\sum_{i=1}^n a_i + \sum_{j=1}^m b_j + \sum_{k=1}^l g_k = 1. \quad (2)$$

Particularizando la fórmula genérica para el caso de estudio del repositorio Merlot, se puede explicar cómo a_1, a_2 serán los pesos de los dos indicadores valorativos (valoración global y comentarios) y $Valorativa(o)_1, Valorativa(o)_2$ serán los valores medios los dos indicadores valorativos del material de aprendizaje o .

A la hora de determinar los pesos se han usado dos fuentes de información. Por un lado, los pesos propuestos por Han para integrar las diferentes medidas de calidad en la valoración de materiales educativos; por otro, la información obtenida en el apartado anterior en los estudios de correlación entre los indicadores de calidad. Al combinar ambas fuentes de información, el modelo final resultante quedaría expresado en la tabla 6.

Tabla 6. Ponderaciones de los indicadores de calidad estudiados

Categoría	Indicador	Peso
Valorativa	Valoración global	0,3
	Comentarios	0,1
Empírica	Colecciones personales	0,15
	Ejercicios	0,1
	Usado en clase	0,05
Característica	Reusabilidad	0,3

Para explicar el empleo del indicador de relevancia vamos a estudiar el material educativo Graph Theory Lessons, disponible en el repositorio Merlot. En la tabla 7 se muestran todos los valores de indicadores de calidad obtenidos en la fecha en que se realizó este estudio.

Tabla 7. Valores de los indicadores de calidad para el material Graph Theory Lessons

	Graph Theory Lessons
Colecciones personales	9
Ejercicios	0
Usado en clase	3
Valoración global	5
Comentarios	4
Reusabilidad	4,49

Para poder integrar todos estos valores en la fórmula final necesitamos realizar alguna transformación a los indicadores de uso (Colecciones personales, Ejercicios y Usado en clase). Primero es necesario normalizarlos, teniendo en cuenta el tiempo que lleva expuesto el recurso en el repositorio. En este caso, desde el 24 de septiembre de 2005. Lógicamente, un recurso que lleve más tiempo publicado puede haber sido más veces utilizado, por lo que es necesario normalizar este valor. Además es necesario normalizar los indicadores empíricos en la escala que vamos a utilizar como referencia (0-5), que indicará que son más relevantes aquellos materiales cuya relevancia esté más próxima al 5.

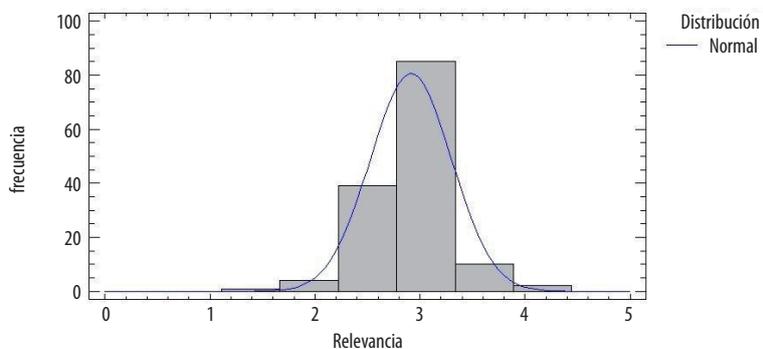


Figura 1. Histograma del indicador de relevancia

A continuación se aplicará el indicador de relevancia al conjunto de materiales estudiados provenientes del repositorio Merlot. En la figura 1 se muestra la distribución estadística de la medida de relevancia comparada con una distribución normal. Este gráfico permite ilustrar cómo la medida de relevancia tiene una distribución donde una minoría de los materiales presenta valoraciones muy bajas o muy altas, y la mayoría ofrecen valores intermedios. Este comportamiento podría corresponder con el esperado en un proceso evaluativo de materiales educativos.

7. Conclusiones

Las correlaciones detectadas entre los indicadores de las distintas categorías muestran una prueba a favor de la idea de que todas son medidas de calidad obtenidas desde distintos puntos de vista y que pueden complementarse para obtener un indicador que califique la relevancia de un material educativo. La utilización de esta medida de relevancia podrá proporcionar diferentes ventajas a la hora de seleccionar materiales educativos de calidad.

En primer lugar, la principal ventaja radica en que ayudará al usuario final en el proceso de selección de materiales educativos.

Otra ventaja vendrá dada porque mejoraría la fiabilidad de las evaluaciones, ya que engloba toda la información relevante existente: evaluaciones de expertos y usuarios, datos de uso y la información contenida en sus metadatos. Ante el gran número de materiales educativos existentes en los repositorios, el hecho de poder proporcionar un indicador de calidad que englobe perspectivas tan diversas, como las valoraciones por distintos perfiles de usuarios, los datos de utilización de los recursos y sus características descritas en los metadatos, ayudaría en la localización de materiales educativos de calidad que pudieran ser reutilizados.

Finalmente, cabe destacar la ventaja que vendría dada por la sostenibilidad del cálculo del indicador. Al poder ser la medida de relevancia calculada de forma automática permitiría que todos los materiales educativos presentes en repositorios tuvieran una medida de evaluación, aunque falte alguno de los indicadores de calidad. Por ejemplo, si un material no está evaluado por expertos, pero sí lo está por usuarios, y además tenemos datos sobre su uso y sus características, se podrá calcular la medida de relevancia de forma automática, lo que proporcionaría una recomendación que ayude al usuario en el proceso de selección.

Bibliografía

- AKPINAR, Y. (2008). «Validation of a Learning Object Review Instrument: Relationship between Ratings of Learning Objects and Actual Learning Outcomes». *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*. Vol. 4, págs. 291-302.
- BARANIUK, R. G. (2007). «Challenges and Opportunities for the Open Education Movement: A Connections Case Study». En: *Opening Up Education: The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge*. California: MIT Press. Págs. 116-132.

- BOSKIC, N. (2003). *Faculty Assessment of the Quality and Reusability of Learning Objects*. PhD thesis. Alberta (Canadá): Athabasca University.
- BROWNFIELD, G.; OLIVER, R. (2003). «Factors influencing the discovery and reusability of digital resources for teaching and learning». En: G. Crisp, D. Thiele, I. Scholten *et al.* (eds.). *Interact, Integrate, Impact: Proceedings of the 20th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*. Adelaida. Págs. 74-83.
- CLAYPOOL, M.; LE, P.; WASED, M. *et al.* (2001). «Implicit interest indicators». *Proceedings of the 6th international conference on Intelligent user interfaces*. Nuevo México. Págs. 33-40, doi:10.1145/359784.359836.
- CUEVA, S.; RODRÍGUEZ, G. (2010). «OER, estándares y tendencias». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, n.º 1. UOC.
- FOX, S.; KARNAWATT, K.; MYDLAND, M. *et al.* (2005). «Evaluating Implicit Measures to Improve Web Search». *ACM Transactions on Information Systems*. Vol. 23, n.º 2, págs. 147-168.
- GARCÍA-BARRIOCANAL, E.; SICILIA, Miguel A. (2009). «Preliminary Explorations on the Statistical Profiles of Highly-Rated Learning Objects». *Metadata and Semantic Research. Proceedings of Third International Conference*. Milán: MTSR 2009. Págs. 108-117.
- HAN, K (2004). *Quality Rating of Learning Objects using Bayesian Belief Networks*. PhD thesis. Cánada: Simon Fraser University.
- KAY, R.; KNAACK, L. (2009). «Assessing learning, quality and engagement in learning objects: the Learning Object Evaluation Scale for Students (LOES-S)». *Educational Technology Research and Development*. Vol. 57, n.º 2, págs. 147-168.
- KAY, R.; KNAACK, L. (2007). «Evaluating the learning in learning objects». *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*. Vol. 22, n.º 1, págs. 5-28.
- KELTY, C. M.; BURRUS, C. S.; BARANIUK, R. G. (2008). «Peer Review Anew: Three Principles and a Case Study in Postpublication Quality Assurance». *Proceedings of the IEEE*. Vol. 96, n.º 6, págs. 1000-1011.
- KUMAR, V.; NESBIT, J.; HAN, K. (2005). «Rating Learning Object Quality with Distributed Bayesian Belief Networks: the why and the how». *Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*. ICALT 2005, págs. 685-687.
- KURILOVAS, E.; DAGIENE, V. (2009). «Learning objects and virtual learning environments technical evaluation criteria». *EJEL - Electronic Journal of e-Learning*. Vol. 7, n.º 2, págs. 147-168.
- LI, J. Z.; NESBIT, J. C.; RICHARDS, G. (2006). «Evaluating learning objects across boundaries: The semantics of localization». *Journal of Distance Education Technologies*. Vol. 4, n.º 1, págs. 17-30.
- MCGREAL, R.; ANDERSON, T.; BABIN, *et al.* (2004). «EduSource: Canada's Learning Object Repository Network». *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Vol. 1, n.º 3.
- OCHOA, X.; DUVAL, E. (2006). «Quality Metrics for Learning Object Metadata». *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. ED-Media 2006. Págs. 1004-1011.
- OCHOA, X.; DUVAL, E. (2008). «Relevance Ranking Metrics for Learning Objects». *IEEE Transactions on Learning Technologies*. Vol. 1, n.º 1, págs. 34-48.

- SANZ RODRÍGUEZ J.; DODERO, J. M.; SÁNCHEZ ALONSO, S. (2009). «A preliminary analysis of software engineering metrics-based criteria for the evaluation of learning objects reusability». *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. Vol. 4, n.º 1, págs. 30-34.
- SCHAFFERT, S.; GESER, G. (2008). «Open Educational Resources and Practices». *eLearning Papers*. N.º 7. Disponible en www.elearningpapers.eu. [Fecha de consulta: 26 de octubre de 2010].
- TZIKOPOULOS, A.; MANOUSELIS, N.; VUORIKARI, R. (2007). «An Overview of Learning Object Repositories». En: *Learning Objects for Instruction: Design and Evaluation*. Idea Group Publishing. Págs. 44-64.
- VUORIKARI, R. *Tags and self-organisation: a metadata ecology for learning resources in a multilingual context*. PhD thesis. Open Universiteit Nederland.
- YEN, N. Y.; HOU, F. F.; CHAO, L. R. *et al.* (2009). «Weighting and Ranking the E-Learning Resources». *Proceeding of the 9th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*. ICALT 2009. Págs. 701-703.
- ZIMMERMANN, B.; MEYER, M.; RENSING, C. *et al.* (2007). «Improving retrieval of re-usable learning resources by estimating adaptation effort backhouse». *First International Workshop on Learning Object Discovery and Exchange*.

Sobre los autores

Javier Sanz Rodríguez

javier.sanz.rodriguez@uc3m.es

Profesor asociado, Departamento de Informática, Universidad Carlos III de Madrid

Javier Sanz Rodríguez es licenciado en Informática por la Universidad Politécnica de Madrid desde 1998. También realizó un máster de Ciencia y tecnología informática en la Universidad Carlos III de Madrid en 2007. En 2010 obtuvo el título de doctor en Informática por la Universidad de Alcalá de Henares. Su experiencia profesional incluye trabajos como consultor para Everis y Deloitte & Touche y como analista para Telefónica Móviles. Actualmente es profesor asociado en la Universidad Carlos III de Madrid y profesor de Formación Profesional en la Comunidad de Madrid, donde participa en proyectos relacionados con el uso de las TIC en la educación.

Universidad Carlos III de Madrid

Av. Universidad, 30

28911 Leganés, Madrid

España

Juan Manuel Dodero

juanma.dodero@uca.es

Profesor Titular, Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos, Universidad de Cádiz

Juan Manuel Dodero es licenciado en Informática por la Universidad Politécnica de Madrid desde 1993 y doctor en Ingeniería Informática por la Universidad Carlos III de Madrid desde 2002. Sus campos principales de investigación son la ingeniería del software y de la web, con una dedicación especial a sus aplicaciones en el aprendizaje asistido por ordenador. Ha trabajado como ingeniero de I+D en Intelligent Software Components S. A. y como profesor de la Universidad Carlos III de Madrid. Desde 2008 es profesor titular en la Universidad de Cádiz, España. Es coautor de más de una docena de publicaciones en revistas internacionales indexadas, cinco capítulos de libros y más de cuarenta comunicaciones en conferencias internacionales de investigación en informática. Es miembro fundador y pertenece al comité directivo del Capítulo Español del ACM Special Interest Group on Computer Science Education (SIGCSE). En 2005 recibió una distinción como el investigador joven del Comité Técnico de Tecnologías Educativas del IEEE por sus contribuciones durante la primera etapa postdoctoral a la investigación en este campo.

Universidad de Cádiz

C/ Chile, s/n

1003 Cádiz

España

Salvador Sánchez Alonso

salvador.sanchez@uah.es

Profesor titular, Departamento de Ciencias de la Computación, Universidad de Alcalá de Henares

Salvador Sánchez Alonso es ingeniero en Informática por la Universidad Pontificia de Salamanca (1997), y doctor en Informática por la Universidad Politécnica de Madrid (2005). Ha trabajado como profesor adjunto en la Universidad Pontificia de Salamanca entre 1997 y 2000, y más tarde entre 2002 y 2005. Durante 2000 y 2001 trabajó como ingeniero de software para Misys Internacional Banking Systems, una compañía de desarrollo ubicada en Londres. Desde 2005 es profesor del Departamento de Ciencias de la Computación de la Universidad de Alcalá. Su trabajo actual en el ámbito de la investigación se dirige hacia la reusabilidad y los metadatos de los objetos de aprendizaje (*learning objects*), web semántica e ingeniería del software.

Universidad de Alcalá de Henares

Ctra. Barcelona, km 33600

28871 Alcalá de Henares, Madrid

España



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

ARTÍCULO

Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del podcast en la educación superior

Juan Manuel Trujillo Torres

jttorres@ugr.es

Profesor contratado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada

Fecha de presentación: noviembre de 2011

Fecha de aceptación: marzo de 2011

Fecha de publicación: julio de 2011

Cita recomendada

TRUJILLO, Juan Manuel (2011). «Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del podcast en la educación superior» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 61-76. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-trujillo/v8n2-trujillo>>

ISSN 1698-580X

Resumen

Los escenarios socioculturales y económicos que la sociedad del conocimiento está conformando retan a plantearse las estructuras sobre las que se sustenta la educación superior. El cambio metodológico, derivado del necesario influjo de las TIC, puede ser una oportunidad para la innovación, el cambio y la mejora. Se necesita un nuevo entorno relacional entre docente y discente que potencie una serie de conceptos: comunicación, libertad, elección, protagonismo e implicación. La tarea docente se construye a partir de principios novedosos y de una proyección original en el aula. La transformación social depende del compromiso de discentes y docentes en este sentido. La oportunidad de intervenir en cuestiones relevantes en cuanto a los procesos de E-A por parte del alumnado, gracias al uso de herramientas 2.0, es, hoy más que nunca, posible. El podcasting constituye una nueva forma de construir, generar y gestionar conocimiento a partir del trabajo colaborativo y en red. Nuestra experiencia nos dice que la única forma de aprender es a través de una búsqueda personal del conocimiento, que nos hará competentes para seguir aprendiendo a lo largo de nuestra vida. Consideramos el podcast desde una perspectiva didáctico-pedagógica y reflexionamos sobre las posibilidades educativas que ofrece en relación con la génesis de proyectos educativos.

Palabras clave

cambio metodológico, integración de las TIC, podcasting, redes de aprendizaje

The Use of Podcasts in Higher Education: Communication, Innovation, Education and Knowledge Management

Abstract

The sociocultural and economic scenarios being shaped by the knowledge society are forcing the structural foundations of higher education to be reconsidered. The methodological change resulting from the necessary incorporation of ICTs may represent an opportunity for innovation, change and improvement. A new environment for lecturer-student relationships is needed to strengthen a series of concepts: communication, freedom, choice, protagonism and engagement. Teaching is constructed on the basis of innovative principles and original projects in the classroom. Social transformation depends on the commitment of lecturers and students in this respect. Now more than ever before, the opportunity for students to intervene in important issues relating to teaching-learning processes is possible thanks to the use of 2.0 tools. Podcasting is a new form of constructing, generating and managing knowledge on the basis of collaborative networking. Experience tells us that the only way to learn is through a personal quest for knowledge; one that will make us competent to carry on learning throughout our lives. We consider podcasts from a teaching-pedagogical perspective and reflect on the educational potential that they offer for the development of educational projects.

Keywords

methodological change, ICT integration, podcasting, learning networks

Introducción

Uno de los mitos en torno al buscador Google es que encuentra todo lo que está en la red... y que lo que no está allí hay que digitalizarlo para que aparezca. Lawrence Lessig ha afirmado que apagar el ordenador ya no lo desconecta a uno de la red. Bajo estas dos hipótesis, se hace cada vez más difícil quedarse fuera del terreno de juego.

Peña, Córcoles y Casado (2006)

La ingente cantidad de información que la sociedad del conocimiento aporta continuamente crea verdaderas comunidades de aprendizaje colaborativas y transformacionales, que tienen muchas posibilidades para desarrollarse. Cabe destacar el concepto de software social, que proporciona aplicaciones basadas en la web y en las que los usuarios aportan información sin intereses previos ni limitadores para el establecimiento de diversos grupos de trabajo. Estamos ante una inteligencia colectiva que se fundamenta en herramientas 2.0 y que configura un nuevo entorno innovador. Tal situación ofrece a las escuelas opciones que pueden suponer importantes cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que se verán acompañadas con propuestas eficientes para el cambio metodológico que considere las posibilidades y los recursos que ofrece internet. La red está cada vez más presente en nuestra sociedad, y la comunidad educativa no puede quedarse al

margen de este hecho. Se trata, como afirman Peña, Córcoles y Casado (2006, pág. 7): «de conservar todo lo bueno acumulado tras siglos de experiencia, unirlo a lo que aportan las nuevas herramientas y, a la vez, esquivar los viejos problemas y los nuevos riesgos. Una tarea complicada pero necesaria. La digitalización del cuaderno de campo, la web como plataforma, la revisión por pares en tiempo real, etc., conforman un nuevo terreno de juego con todas las cartas a la vista. Y más importante, no sólo los contenidos y las aportaciones científicas son públicos: su gestación, la relación entre autores y los flujos de conocimiento también se pueden trazar mediante los historiales de las páginas, los *pingbacks* y *trackbacks*, las redes sociales, los contenidos sindicados, agregados o comentados, la valoración social –implícita, con herramientas *ad hoc*, y explícita, por las métricas de las páginas web– y toda una red de relaciones entre humanos y computadoras».

De este modo, en nuestro caso, el docente universitario debe procurar partir de estas bases de actuación y, consecuentemente, ser competente en relación con la búsqueda de nuevas formas metodológicas que potencien y faciliten los aprendizajes a partir de una construcción y una gestión de conocimiento que sean efectivas. Así pues, se intenta presentar una exposición de hechos práctica que confirma cómo el uso de herramientas 2.0 (podcast) en el ámbito universitario fomenta la constitución de comunidades de aprendizaje constructivistas y socio-críticas, donde el conocimiento no fluye unidireccionalmente, sino que se conforma de tal modo que todos los integrantes, desde la participación comprometida y ética, intercambian y promueven el desarrollo de la información y la comunicación de manera multidireccional, algo que parece haberse dado a lo largo de la historia, pero que encuentra, hoy en día, en internet, un apoyo para la difusión inmediata y veloz, así como para lograr una creciente eficacia significativa en el logro competencial global.

1. Reflexividad e innovación metodológica docente. Una condición *sine qua non*

No hay que perder ese enamoramiento por las prácticas pedagógicas, pero estas deben estar regidas por la reflexión y la investigación, y sin duda sustentadas por la tecnología, pero no dominadas por ella. Primero necesitamos un proyecto pedagógico innovador desde un criterio de calidad educativa, y después una tecnología que nos ayude a desarrollarlo... Habrá que buscar un equilibrio entre desarrollo sostenible de la tecnología y del campo social y educativo, en busca de lo que Quintanilla (1995:18) llama cultura tecnológica adecuada.

Cebrián (2009)

Los procesos reflexivos, meditados y sostenibles a lo largo del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, han de estar presentes, pues deben responder a los cuestionamientos que la propia práctica puede ofrecer para aprender de ella, y así mejorar la experiencia profesional. Cada episodio práctico tiene que constituirse como una rica experiencia que puede hacernos ver y valorar las cosas de otra forma, y siempre sin olvidar el marco y constructo teórico que la fundamenta. Estamos ante un complejo proceso de deliberación del pensamiento sobre la interpretación de una experiencia para poder aprender de ella y, consecuentemente, intervenir en su innovación, cambio y mejora. Así

pues, las innovaciones en el aula siempre han de estar presentes si pretendemos seguir descubriendo nuevas y mejores formas de hacer las cosas. La acción didáctica organizativa debe constituirse en un elemento de acción reflexiva que busque la calidad de las actuaciones en el aula y de la institución educativa en general.

Así, la mejora de la calidad del aprendizaje y de la enseñanza no se encuentra sólo en el uso mayoritario o no de la tecnología, sino también en el sentido didáctico y pedagógico que en torno y a través de estas herramientas se ofrezca. Cebrián (2009, págs. 20-21) habla, respecto de las experiencias de evaluación (Schacter, 1999; Kulik y Kulik, 1994, etc.), sobre el impacto de las TIC en el aprendizaje y señala que:

- Existen pruebas positivas cuando las tecnologías se emplean sobre todo en la motivación y la actitud de los estudiantes, especialmente para crear una diversidad de estrategias metodológicas para la docencia. Del mismo modo, los percentiles son más altos cuando se utilizan las tecnologías en la enseñanza: los estudiantes aprenden más en menos tiempo.
- Ciertos estudios prueban cómo el aprendizaje con tecnología es menos efectivo y que incluso es ineficaz cuando los objetivos de aprendizaje no están claros y la tecnología se plantea de forma difusa. Igualmente, para muchas áreas estudiadas no se han obtenido efectos positivos por el hecho de utilizar o no los ordenadores.

Precisamos, pues, entornos de aprendizaje que capaciten y conecten en red para lograr una transformación efectiva desde la creatividad y la atención expresa a los procesos de E-A. Colaboración funcional, aprendizaje colaborativo, comunicación bidireccional, producción multimodal, independencia, responsabilidad y compromiso, etc., son principios de actuación que deben aparecer en estos entornos de aprendizaje.

Bajo estas consideraciones, que ejercen de premisa para nuestro trabajo, intentamos lograr el desarrollo de integración de herramientas 2.0 en los procesos de E-A, concretamente con la introducción de un grupo experimental que iba a tomar como fundamento de su desarrollo el podcast, y otros grupos de control (2) que iban a tener como referente el edublog, y todo ello en la asignatura Bases psicopedagógicas de la educación especial, del título de Maestro, en la Facultad de Educación de Melilla. A partir de las características tomadas como referentes de otras prácticas que se han analizado (cursos 2007/2008, 2008/2009 en las asignaturas DDIC, Educación especial y Nuevas tecnologías aplicadas a la educación), asumiendo las limitaciones en cuanto a la extrapolación de sus acciones motivadas por las características particulares de cada entorno, iniciamos nuestra experiencia, que a lo largo de este desarrollo exponemos para, de igual modo, servir como posible referente de análisis y acción metodológica y práctica.

Es evidente que el uso e integración de las TIC supone un reto y un desafío para la innovación didáctica, pero no olvidemos, como afirma González (2008, pág. 7), que «no es sólo la inclusión de las TIC en la enseñanza lo que le da el carácter innovador; la innovación educativa debe verse desde una perspectiva mucho más amplia e integral, donde la combinación de los medios tecnológicos

adecuados y un diseño didáctico basado en las necesidades específicas de aprendizaje de acuerdo con el contexto será lo que caracterice la práctica educativa que responda a las demandas de la sociedad del conocimiento».

En este sentido, también Ferreiro (2006, pág. 124), respecto del sentido pedagógico de la integración de las TIC, subraya siete momentos en el diseño didáctico de una lección (método Eli). Se enmarca en la corriente pedagógica del «regreso a lo básico» y constata la necesidad de desarrollar los siguientes puntos:

1. Cumplir las funciones didácticas fundamentales que garantizan, entre otras cosas, captar, orientar y encauzar la atención de los alumnos hacia lo que hay que aprender.
2. Activar las funciones psicológicas superiores que garantizan el aprendizaje por comprensión.
3. Crear situaciones para que los alumnos procesen información con ayudas de estrategias que permitan la construcción del conocimiento.
4. Posibilitar el intercambio fructífero entre los que aprenden.
5. Propiciar la reflexión sobre lo que hay que hacer, lo que se hizo y cómo se hizo, así como lo que se está haciendo en un momento dado.
6. Inducir a retomar constantemente el conocimiento y la experiencia anterior y recuperar la información procesada.
7. Evaluar procesos y resultados de la actividad realizada.

El cumplimiento de estos siete puntos garantiza que los alumnos aprendan. De igual modo, no presentan rigidez y se dedican al cumplimiento de funciones didácticas.

Observamos, pues, como la importancia del aporte didáctico y pedagógico en la integración de las TIC en los procesos de E-A es incuestionable. Más allá del componente técnico y de las posibilidades que ofrece (que también están presentes), surge una oportunidad para el desarrollo y el ejercicio transformacional reflexivo en torno a la constitución nodal: construcción significativa, compromiso, reflexión e innovación en la aplicación.

Si, cada vez más, la información se puede brindar mediante las TIC, entonces la presencialidad, las sesiones cara a cara, adquirirán una nueva forma de expresión y desarrollo, y se dedicarán a los componentes procesuales de las competencias profesionales: las habilidades cognitivas y sociales, así como de actitudes y valores. De esta forma, ambas modalidades educativas, e incluso los modelos que se contemplan de forma armónica y cohesionada, harán posible el ideal de la formación de toda la sociedad, para conseguir el despliegue de las potencialidades de todos sus miembros y lograr el uso pleno de la capacidad distintiva del ser humano: la de pensar y sentir, crear y emocionarse, descubrir, transformar y cooperar conscientemente unos con otros, como expresión de total respeto por el ser humano.

Ferreiro (2006, pág. 126)

2. Podcast 2.0. Una herramienta con posibilidades educativas para la edición libre y horizontal en torno al trabajo colaborativo en red

Según Solano y Sánchez (2010, pág. 125), un podcast es un archivo digital de audio, aunque también los hay de vídeo (vodcast), que se puede distribuir por internet y que está vinculado a sistemas de sindicación RSS que permiten su revisión automática y periódica. El contenido del podcast es variado, pero normalmente incluye conversaciones entre distintas personas, así como música. Existen podcasts sobre multitud de temas, aunque su uso en contextos de enseñanza aún no está muy extendido, a pesar del desarrollo reciente de algunos proyectos acerca de cómo implementar el uso de esta herramienta con fines educativos. Estas experiencias ponen de manifiesto que los podcasts aportan cierta flexibilidad, al permitir el acceso a la información sonora desde cualquier dispositivo, fijo y móvil; desde el punto de vista pedagógico, revolucionan el panorama educativo, al promover la edición libre y horizontal de la información.

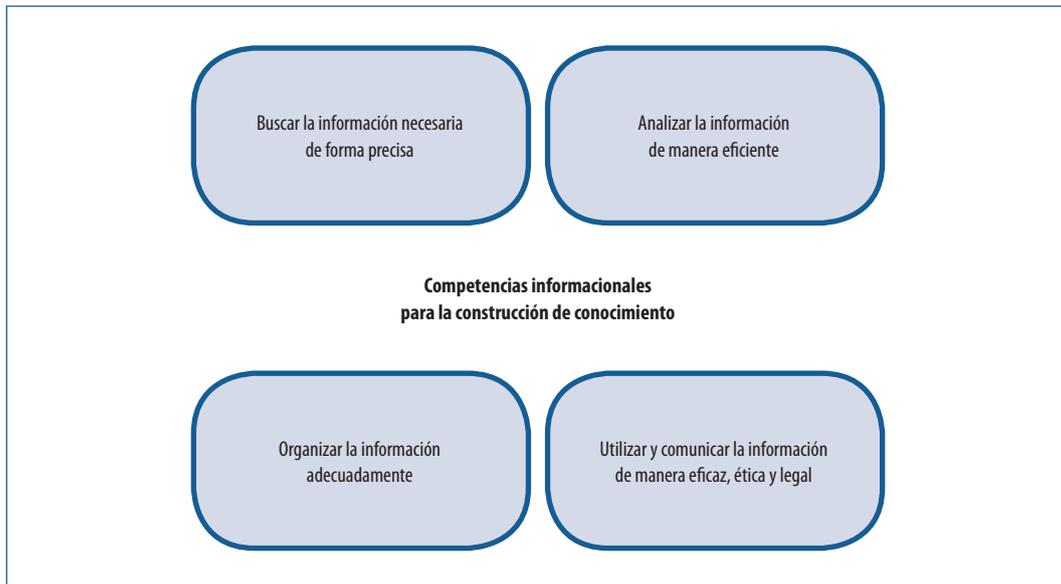
Existen varios espacios para la publicación de podcasts, entre los que destacamos: Odeo (<http://odeo.com>), Podcast.es (<http://podcast.es/>), Castpost (<http://www.castpost.com/>), Podserve (<http://www.podserve.co.uk/>), iLike (<http://www.ilike.com/garageband>), Gcast (<http://www.gcast.com/>), etc.

Los podcasts, pues, enmarcados dentro de la filosofía 2.0, hacen posible, al igual que otras herramientas afines, según Suárez (2010):

- *Compartir recursos*: permiten distribuir contenidos multimedia y acceder a los recursos públicos de otros. Estos sitios web (YouTube, Flickr, SlideShare, etc.) son fuentes de información que la educación puede aprovechar, pero también validar para un uso educativo apropiado. *Crear recursos*: permiten generar nuevos contenidos de forma personal o colectiva; pueden ser creados por diversos grupos. Es posible realizar este proceso de creación a través de varias herramientas; destacan los wikis, los blogs o las plataformas tipo Google Wave.
- *Recuperar información*: permiten el acceso selectivo y personalizado a los contenidos web, así como a una distribución masiva en torno a diversos temas. Para esto se usan herramientas de etiquetado social, como Delicious, o de suscripción, RSS, que hacen posible el acceso actual y simplificado a la información.
- *Redes sociales, o más propiamente servicios de redes sociales*: permiten crear y gestionar comunidades virtuales. Gracias a estas herramientas, las personas establecen vínculos, contactos e intercambian contenidos, opiniones y experiencias a partir de una serie de intereses comunes.

En el campo de la educación, el empleo del podcast implica el desarrollo de competencias informacionales que favorecen la construcción de conocimiento y su gestión eficaz. Todo ello, objeto de logro y memoria histórica de la educación y su organización. En el siguiente cuadro (De Pablos, 2010, pág. 13) queda bien clara esta idea: después de una primera etapa de necesaria alfabetización instrumental digital se ha de pasar al ejercicio constructivo-significativo propio de los procesos de la relación docente-discente.

Figura 1. Habilidades relacionadas con las competencias informacionales (De Pablos, 2010)



3. Competencias para construir conocimiento en torno a la integración de las TIC en la educación superior

3.1. Memoria. Descripción de la experiencia

La experiencia se inicia durante el curso académico 2009/2010 en la asignatura Bases psicopedagógicas de la educación especial, del título de maestro, a través de un proyecto de innovación educativa (PID 09-236) de la Universidad de Granada, cuyo título fue: «Experiencias de producción multimedia con herramientas web 2.0 y cambio metodológico». El ámbito de actuación queda delimitado a la integración de herramientas 2.0 en los procesos de E-A, y concretamente al uso y la difusión del podcasting como propuesta de innovación docente.

El cambio metodológico que supone la introducción de la herramienta web 2.0 podcast en el desarrollo de actividades de aula implica, desde su inicio, la participación activa y comprometida del alumnado en el propio proceso, potenciando la adquisición de competencias propias tales como: capacidad para el trabajo colaborativo en equipo e individual, capacidad crítica y autocrítica, potenciación de las relaciones sociales y adquisición de habilidades para dicha promoción, creatividad, compromiso e iniciativa, capacidad para la búsqueda y selección informativa, capacidad para la gestión del conocimiento y su categorización, iniciativa para asumir responsabilidades y adquisición efectiva de roles, control de la incertidumbre y de situaciones desequilibrantes, capacidad de análisis, síntesis e interpretación de situaciones de la vida real, potenciación de habilidades comunicativas y capacidad para el uso de herramientas tecnológicas y, en especial, las denominadas web 2.0.

Figura 2. Fases en el desarrollo de la experiencia de integración de las TIC



Con ello, como apreciaremos más adelante, hemos obtenido beneficios integrales educativos en relación con una mejor implicación del alumnado en los contenidos propios de la asignatura, gracias a la búsqueda continuada y eficiente de información y al diseño y producción multimodal posterior. Ha mejorado considerablemente la capacidad de análisis y establecimiento relacional con otros contenidos al hacer prácticos todos los planteamientos de indagación recogidos finalmente en la producción del podcast. Se ha conseguido también una mayor y más activa participación del alumnado en la dinámica de las clases gracias a las posibilidades de la propia herramienta y al proceso de alfabetización digital consecuente que les ha llevado a interesarse y a conocer otras herramientas y opciones de internet y del contexto web 2.0. Han mejorado, por igual, los rendimientos y las calificaciones en la asignatura, al observar las ventajas de un nuevo enfoque constructivo en torno a internet. Y por último ha permitido agilizar y dinamizar las relaciones comunicativas entre docente y discente.

La memoria de desarrollo de esta investigación ha sido:

1. Al inicio del proyecto se informó a los alumnos de que su asignatura, paralelamente a las explicaciones propias de aula y como estrategia de apoyo a estas, iba a estar complementada por una herramienta tecnológica web 2.0 en internet denominada podcast, y que iba a hacer posible la grabación de audio con contenidos específicos de un idioma extranjero, en este caso, el inglés.
2. Durante el curso se fueron introduciendo diferentes actividades a partir de los bloques de contenido establecidos para el área, complementando y desarrollando los procesos. En el aula se explicó el funcionamiento de la plataforma Podcast.com y se inició el proceso de grabación de posts de audio.
3. Se realizaron diferentes proyectos de investigación en pequeños grupos sobre temas específicos; posteriormente se grababan los resultados para ser posteados en la plataforma.

4. Los procesos de evaluación fueron compartidos. Se efectuaron evaluaciones paralelas entre los alumnos y las reflexiones constructivas de autoevaluación. De igual modo, el alumnado evaluó al profesor a partir de criterios objetivos de desarrollo.
5. Las herramientas utilizadas han sido grabadoras, Mp3 y Mp4, ordenadores y herramientas en internet de catalogación 2.0.
6. Finalmente se pasó un cuestionario de evaluación de la experiencia para extraer cuáles eran sus posibilidades y las propuestas efectivas de mejora.

3.2. Justificación del proyecto

- La utilización de esta herramienta web 2.0 ha permitido aumentar el interés propio por la asignatura Bases psicopedagógicas de la educación especial, y amenizar la adquisición de nuevas competencias para su desarrollo.
- El dinamismo en el uso de esta herramienta ha hecho posible la creación en torno a ella de opiniones y argumentos en relación con ciertos aspectos teóricos.
- Favorece la participación colaborativa comprometida y activa de los alumnos a lo largo del proceso de creación, con lo que se fomenta la capacidad en la génesis de criterios de actuación para la búsqueda activa de información, y así contrastar y confirmar el posicionamiento adoptado en sus posts.
- Supone un acercamiento al uso de las TIC en todos los ámbitos y, consecuentemente, a la oferta de posibilidades comunicativas y de gestión del conocimiento en zonas deprimidas o con limitaciones varias que resultan evidentes.
- Ha creado un punto de encuentro de opiniones y argumentos con motivo del planteamiento de casos teóricos y prácticos a través del desarrollo de aspectos motivacionales inherentes al propio uso de herramientas web 2.0.
- Concreta y desarrolla un proceso de alfabetización digital propio de las necesidades que se derivan de la sociedad del conocimiento, así como un punto de inflexión para la creación de herramientas multimodales en torno a estas utilidades.

3.3. Objetivos derivados de la implementación

En lo referente a los alumnos, estos van a optimizar esfuerzos y su dedicación para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura Bases psicopedagógicas y de la lengua extranjera (inglés) a partir de aspectos motivacionales y del fomento del autoaprendizaje constructivo y reflexivo, al adquirir competencias para el manejo de las TIC y la capacidad para la producción propia, posteriormente, de recursos utilizables en redes. Por ello se produce: un desarrollo de la responsabilidad en el aprendizaje de idiomas, la conciencia lingüística y pedagógica del alumno y la autonomía para aprender. Se fomentan los procesos reflexivos y se clarifican los objetivos de aprendizaje en términos comunicativos. De igual modo se favorece la autoevaluación a través del fomento de un cambio educativo que acepta como principio rector la transformación distribuida y competencial. En cuanto al profesorado, favorece y facilita su tarea docente por medio de la adaptación al nuevo

espacio educativo que se presenta en la actualidad y, de paso, mejora la calidad de los procesos de E-A.

Por lo que respecta a la organización y la institución educativa ha de mejorar de forma clara los procesos de calidad institucional que toman como referente la evolución tecnológica y social para adaptarse a nuevos entornos de trabajo, y así promover organizaciones que aprenden realidades e intentan, desde el compromiso transformador, afirmar el progreso en función de una correcta gestión del conocimiento. Las TIC tienen mucho que ofrecer en este sentido, siempre reconociendo las limitaciones, y por ello han de ser integradas en este ámbito como manifiesta apuesta por la mejora de la calidad de los centros educativos.

Los objetivos generales de nuestra experiencia son:

- Integrar la herramienta 2.0 Podcast en los procesos de E-A haciendo partícipe y protagonista al alumnado.
- Potenciar el bilingüismo en el desarrollo del área de conocimiento que estudia las bases psicopedagógicas, insertando posts y/o podcasts en inglés.
- Lograr mayor conexión con los intereses y las formas de aprendizaje que, en el momento actual, utiliza el alumnado.
- Promover redes sociales de trabajo colaborativo que activen la comunicación, participación y gestión de conocimiento en función de principios de sostenibilidad.
- Potenciar el podcasting como acción comunicativa en la educación superior.
- Categorizar recursos para la promoción y el aprendizaje de las distintas materias.
- Motivar al alumnado en el uso (edición, compartir, gestionar) e integración del audio en los procesos de E-A.

Más específicamente, los objetivos docentes perseguidos fueron:

- Mejorar la calidad de la docencia a partir de planteamientos didácticos pedagógicos para la integración de las TIC y, concretamente, de herramientas web 2.0, para garantizar el desarrollo de nuevas competencias orientadas al desarrollo profesional activo.
- Cambiar el rol establecido hasta el momento, pasando a ser orientador y guía de todo el proceso, pero ofreciendo al alumnado la posibilidad de ser el eje central de todo el proceso con la adquisición de un papel proactivo desde la implicación comprometida y activa en su propia formación.
- Potenciar la flexibilidad para el uso de las herramientas, haciendo posible desde la creatividad nuevos modos para comunicar.
- Generar procesos de *feed-back* y acción tutorial para afianzar el correcto funcionamiento de estos cambios metodológicos.
- Potenciar el acto comunicativo entre compañeros a partir de establecer vínculos nodales y trabajo en red.
- Permitir al alumnado complementar su formación ejerciendo como enlace para la adquisición de nuevas líneas de conocimiento, al margen de lo estrictamente definido en la programación didáctica.

3.4. Dominar el arte del podcasting desde el aula

A continuación ofrecemos algunas prácticas del alumnado (son sólo un pequeño ejemplo; para ampliar la información se puede entrar en <http://www.jttorres.es/bases-psicoped/edublog-podcast-grupos-alumnos-as/>) en las que se promociona el uso del podcast para el desarrollo propio de la asignatura y la consecución de aprendizajes significativos que apuestan por la planificación y categorización de recursos que sean sostenibles para su uso y desarrollo profesional, tomando como base el trabajo colaborativo y en red.

<<http://gomezdelamonja.podcast.es/podcast.php?editor=gomezdelamonja>>

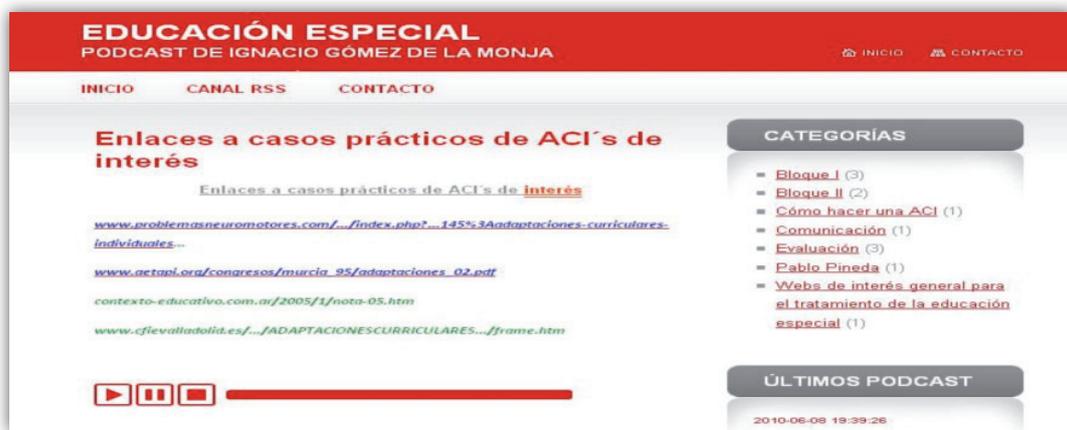


Figura 3. Podcast de alumno Facultad Educación de Melilla

<<http://martaphuelin.podcast.es/podcast.php?editor=martaphuelin>>



Figura 4. Podcast de alumna Facultad Educación de Melilla

<<http://kikote73.podcast.es/podcast.php?editor=kikote73>>

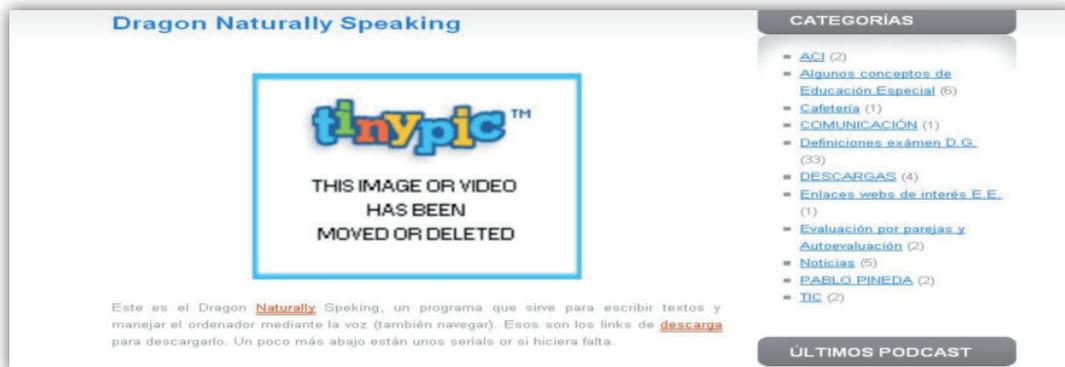


Figura 5. Podcast de alumno Facultad Educación de Melilla

<<http://amg85ugr.podcast.es/podcast.php?editor=amg85ugr>>



Figura 6. Podcast de alumno Facultad Educación de Melilla

3.5. Impacto académico de las acciones desarrolladas

Al finalizar la asignatura, con el consiguiente uso, integración y desarrollo del podcast como recurso educativo, se pasa un cuestionario al alumnado para su evaluación. Consta de treinta y dos ítems de dos tipos: veintitrés se basan en una escala de valoración del 1 (totalmente en desacuerdo) al 4 (totalmente de acuerdo), que indica el nivel de negación-afirmación de las respuestas. Hay también nueve preguntas abiertas sin un mapa previo de categorías de respuesta. La muestra presenta las variables de edad, sexo, titulación que se estudia, curso y otros estudios realizados y se realiza a treinta y siete personas (prácticamente todo el alumnado matriculado, 41, lo que destaca el caso particular de la Facultad de Educación de Melilla). En el análisis de los datos se han considerado las siguientes estadísticas distribuidas para los bloques temáticos en los que se ha estructurado el cuestionario: perspectivas y for-

mación iniciales; evaluación de las prácticas web 2.0 de aula, (podcasts); actitudes en torno al podcast: medidas de tendencia central (*media y moda*), medidas de dispersión (*desviación típica*) y porcentajes.

Perspectivas y formación iniciales. El dato sobre la evaluación positiva de la integración de las TIC (podcast) en los procesos de E-A (93,9% *totalmente de acuerdo o de acuerdo*) es relevante. Respecto a la herramienta del podcast se valora su capacidad para el trabajo colaborativo (93,9% *totalmente de acuerdo o de acuerdo*). Su uso promueve linealmente la innovación (93,9% *totalmente de acuerdo o de acuerdo*). Sin embargo, no se integra de manera determinante el podcast en los procesos de aprendizaje (87,8% *de acuerdo o poco acuerdo*) y el dominio de este no es el óptimo (9,09% *totalmente en desacuerdo*). Al margen, destacan los datos de capacidad óptima para el acceso a internet (84,8% *totalmente de acuerdo o de acuerdo*) y la disposición hacia el trabajo colaborativo frente al individual no está demasiado clara (75,7% *totalmente de acuerdo o de acuerdo*).

Evaluación de las prácticas web 2.0 de aula (podcasts). No parece que el uso del podcast haya facilitado, innegablemente, la comprensión del contenido temático de la asignatura, pues el 60,6% afirma estar *de acuerdo o poco de acuerdo*. El 63,6% está *poco acuerdo o totalmente de acuerdo* en que los resultados académicos hayan mejorado con su uso. Sin embargo, el trabajo colaborativo, en general, siempre ha estado presente; así lo refleja el 84% (*de acuerdo o totalmente de acuerdo*). La red social configurada parece ser sostenible, se ha mejorado en el conocimiento, el uso y la integración de herramientas 2.0 (72,7% *de acuerdo o totalmente de acuerdo*). La disposición para seguir aprendiendo en esta línea es elevada (90,9% *de acuerdo o totalmente de acuerdo*). También el 87,5% afirma estar *totalmente de acuerdo o de acuerdo* en que el trabajo red ha creado conocimiento de recursos y materiales de otros compañeros/as. Sin embargo, el sentimiento de aislamiento no desaparece con el uso del podcast. Un 6,25% afirman estar *totalmente en desacuerdo*. Los aspectos más positivos de su uso han sido los que hacen referencia a conceptos como: accesibilidad, flexibilidad, trabajo colaborativo y gestión del conocimiento. Los más negativos: excesiva dedicación de tiempo en su aprendizaje, falta de orientación en determinados momentos por parte del profesor, problemas de conectividad y de hardware en las aulas de prácticas.

Actitudes en torno al uso del podcast. La evaluación de la integración del podcast como componente importante para la calidad y la mejora es altamente positiva (86,2% *totalmente de acuerdo o de acuerdo*), y se considera totalmente necesaria para la innovación (96,5% *totalmente de acuerdo o de acuerdo*). Se argumenta que existe una necesidad de adaptación al nuevo contexto social, potencial colaborativo, gestión de recursos y conocimiento y flexibilidad y sencillez. El 79,3% opina que la gestión nodal y distribuida es positiva en el uso de esta herramienta. No hay una preferencia clara y definitiva hacia su empleo, que sustituya definitivamente los métodos tradicionales. El 68,97% se encuentra en el intervalo *de acuerdo o poco acuerdo*. Lo justifica porque: han de integrarse ambas metodologías; se precisa un mejor y más detallado proceso de integración de las TIC; se necesita un cambio paulatino y un progreso de la cultura docente y discente; es conveniente lograr más capacidad de los equipos, etc. Sin embargo, reconocen ampliamente que la gestión y la estructuración del conocimiento se optimiza con el uso del podcast. Las relaciones entre profesor y alumno tampoco parece claro que mejoren con esta integración de las TIC (5,9% *totalmente en desacuerdo*). Finalmente la experiencia, como cambio metodológico, ha sido evaluada, en conjunto, de un modo muy positivo. Así lo refleja que el 86,2% esté *totalmente de acuerdo o de acuerdo*. Por otro lado, las propuestas del alumnado han

sido: mejorar la planificación por parte del profesorado, la conectividad y la optimización de los equipos (una necesidad imperante); implantar procesos de alfabetización digital previos del alumnado, así como potenciar una mayor implicación colaborativa para el establecimiento de una red eficaz.

La experiencia, pues, confirma la necesidad de integrar las TIC y, consecuentemente, el podcast, en los procesos de E-A. Sin embargo, se parece reclamar una integración más paulatina, mejor planificada y con una estructuración previa, con programas de alfabetización digital docentes y discentes anteriores, y con un necesario proceso de implicación colaborativo de todos los elementos constituyentes. El trabajo red supone compromiso, colaboración, esfuerzo y formación. Sin estos requisitos, la integración del uso de herramientas 2.0 (podcast) no se dará de manera eficiente, a pesar de sus ventajas inherentes.

4. A modo de conclusión

Las virtudes y las potencialidades de este recurso educativo parecen ser numerosas y atractivas. Por ello habríamos de considerar el podcasting como un recurso óptimo para la educación superior, si lo enmarcamos en un proceso de ejecución y desarrollo que contemple aspectos pedagógicos y tecnológicos. Así lo señalan Cabero y Gisbert (2005) al hablar de propiedades del audio para la educación:

- Proporciona ambiente de continuidad narrativa.
- Humaniza la relación usuario-máquina.
- Capta la atención y motiva sus acciones.
- Desarrolla procesos de identificación y de participación del usuario.
- Refuerza la interacción en la navegación.
- Puede utilizarse para destacar y personalizar la instrucción.

También Solano y Sánchez (2010), tomando como referentes los datos de un estudio del Pew Internet & American Life Project sobre descargas de Podcast, afirman que el 12% de los internautas dicen haber descargado un podcast para escucharlo o verlo. El estudio también señala que un 1% descarga algún podcast a diario, y se piensa que esta cifra irá en aumento. La educación puede aprovechar todas estas posibilidades, siempre teniendo en cuenta que la importancia del medio no reside en la innovación que presenta *per se*, sino en cómo sea insertado curricularmente. Otro dato para no dejar escapar la oportunidad de utilizar este recurso.

El desarrollo de nuestra experiencia ofrece «luces» de posibles alternativas metodológicas que subrayen actitudes reflexivas y de pensamiento crítico, que, por otro lado, siempre se han dado o intentado en la universidad. La voluntad de aprender sigue siendo la clave y parece confirmarse que estas herramientas 2.0 ayudan en esta dirección, configurando nuevos entornos posibles de promoción constructiva y emocional.

En último lugar, nos gustaría finalizar con la intervención de una alumna en el foro de la asignatura. Citando a Kofi Annan expuso una idea relevante que tal vez ayude a comprender mejor nuestro trabajo: «Las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula

mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta. Para llegar a los objetivos de desarrollo del milenio, se dispone de herramientas e instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad y la democracia, y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua» (Kofi Annan, secretario general de la ONU, discurso inaugural de la primera fase de la WSIS, Ginebra 2003).

La experiencia podcast del alumnado es esperanzadora en relación con la mejora y la promoción de las libertades. Por una parte podemos hablar y, por otra, ser escuchados. Tales son las posibilidades del nuevo entorno. La educación debe estar presente y mostrarse al mundo con la intención de construir desde la denuncia, donde proceda, y el amor, donde se precise. Por un mundo mejor, dialogue, colabore, anuncie, advierta y siéntase partícipe.

Bibliografía

- CABERO, Julio; GISBERT, Mercè (2005). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño*. Sevilla: Eduforma/Trillas.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, Manuel (coord.) (2009). *El impacto de las TIC en los centros educativos. Ejemplos de buenas prácticas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- DE PABLOS, Juan (2010). «Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales». En: «Competencias informacionales y digitales en educación superior» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 05/11/10].
<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-de-pablos/v7n2-de-pablos>>
- FERREIRO, Ramón. (2006). «Del pizarrón a las TIC. Entrevista con Ramón F. Ferreiro» [artículo en línea]. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*. Vol. 6, n.º 003. México: Universidad de Guadalajara. [Fecha de consulta: 22/03/10].
<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/688/68800311.pdf>>
- GONZÁLEZ MARIÑO, Julio César (2008). «TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 04/10/10].
<<http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/gonzalez.pdf>>
- LESSIG, Lawrence (2004). *Free Culture*. Nueva York: The Penguin Press.
- PEÑA, Ismael; CÓRCOLES, César Pablo; CASADO, Carlos (2006). «El profesor 2.0: docencia e investigación desde la Red». *UOC Papers* [artículo en línea]. N.º 3. UOC. [Fecha de consulta: 16/11/10].
<http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf>
- SOLANO, Isabel. M.ª; SÁNCHEZ, Maria del Mar (2010). «Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo». *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*. Vol. 36, págs. 125-139.
- SUÁREZ, Cristóbal (2010). «La formación en red como objeto de estudio» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 03/11/10].
<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-suarez/v7n2-suarez>>

Sobre el autor

Juan Manuel Trujillo Torres

jttorres@ugr.es

Profesor contratado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, licenciado en Ciencias de la Educación por la UNED, diplomado en Magisterio por la Universidad de Granada y máster universitario en Nuevas tecnologías aplicadas a la educación por la Universidad de Málaga. Tiene una gran experiencia como docente en diversos centros de educación primaria y secundaria y ha realizado numerosos proyectos de TIC a través del trabajo colaborativo en red y el desarrollo de competencias tanto en el profesorado como en el alumnado, lo que ha derivado en una de las líneas de investigación de mayor relevancia en su trayectoria profesional, además del estudio del liderazgo, la dirección y la micropolítica institucional. También ha trabajado como profesor asociado en las universidades de Jaén y Almería. En la actualidad desarrolla su labor docente e investigadora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. Es autor de numerosas y relevantes publicaciones científicas y de colaboraciones en revistas, portales y boletines, en torno a la temática de las TIC y su integración en el ámbito educativo.

Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Campus de Cartuja
18071 Granada
España



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

MONOGRÁFICO

Globalización e internacionalización de la educación superior

Hans de Wit, editor invitado

j.w.m.de.wit@hva.nl

Profesor de Internacionalización de la Enseñanza Superior en la Escuela de Economía y Gestión de la Hogeschool van Amsterdam, Universidad de Ciencias Aplicadas

Cita recomendada

DE WIT, Hans (2011). «Globalización e internacionalización de la educación superior» [introducción a monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 77-84. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-dewit/v8n2-dewit>>

ISSN 1698-580X

Este número temático aborda la internacionalización y la globalización de la educación superior. Los cinco artículos que siguen a esta introducción analizan algunos de los muchos aspectos relacionados con este tema y reflejan la importancia y la atención prestada actualmente a la dimensión internacional de la educación superior en Europa y el resto del mundo.

A lo largo de los últimos veinticinco años, la dimensión internacional de la enseñanza superior ha adquirido una mayor importancia en la agenda de las organizaciones internacionales y de los gobiernos nacionales, las instituciones de enseñanza superior y sus organismos representantes, las organizaciones estudiantiles y las agencias de acreditación.

Uwe Brandenburg y yo, en un polémico ensayo, *The End of Internationalization* (Brandenburg y De Wit, 2011), escribimos lo siguiente:

«A lo largo de las dos últimas décadas, el concepto de internacionalización de la enseñanza superior se ha desplazado del margen del interés institucional al mismo núcleo. A finales de los setenta y hasta mediados de los ochenta, las actividades que pueden describirse como de internacionalización normalmente no llevaban ese nombre ni gozaban de un gran prestigio, estaban aisladas y no estaban relacionadas. [...] A finales de los ochenta tuvieron lugar algunos cambios: se inventó y se llevó a cabo la internacionalización, que gozó de cada vez más importancia. Se añadieron nuevos componentes a su

cuerpo multidimensional en las dos últimas décadas, y se pasó de un simple intercambio de estudiantes a un gran negocio de captación, y de actividades que afectaban tan solo a un grupo de élite increíblemente pequeño a un fenómeno de masas.»

En documentos institucionales, nacionales e internacionales y en declaraciones de objetivos fundamentales se da más énfasis que nunca a la dimensión internacional y a la posición de la enseñanza superior en la arena global. Philip Altbach, Liz Reisberg y Laura Rumbley (2009, pág. 7), en su informe en el Congreso Mundial sobre la Enseñanza Superior de la UNESCO, afirman lo siguiente:

«Las universidades se han visto siempre afectadas por las tendencias internacionales y, hasta cierto punto, han sido operadas dentro de una comunidad internacional más amplia de instituciones académicas, estudiosos e investigadores. Sin embargo, las realidades del siglo XXI han magnificado la importancia del contexto global. El crecimiento de la lengua inglesa como lengua dominante de la comunicación científica no tiene precedentes desde que el latín dominaba el mundo académico en la Europa medieval. Las tecnologías de la información y la comunicación han creado un medio universal de contacto instantáneo y una comunicación científica simplificada. Al mismo tiempo, estos cambios han ayudado a concentrar la autoría de los editores, las bases de datos y otros recursos clave en manos de las universidades más fuertes y en algunas compañías multinacionales, ubicadas exclusivamente en el mundo desarrollado.»

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

Sin embargo, sería fácil suponer que todo ha cambiado en los últimos diez años en lo que respecta a la internacionalización de la enseñanza superior, y que este cambio es principalmente un cambio de un modelo más cooperativo a un modelo más competitivo. Hay diferentes acentos y enfoques. El contexto interno específico de una universidad, el tipo de universidad y el modo en el que las universidades están integradas nacionalmente filtran y contextualizan las estrategias de internacionalización. Por lo que respecta al programa, las diferentes relaciones que estos programas tienen con el mercado y la sociedad dan forma a las estrategias de internacionalización. Una estrategia de internacionalización puede ser sustancialmente diferente para un programa de formación de profesores que para una escuela de odontología o una escuela de negocios. Y las estrategias de internacionalización pueden ser diferentes según el grado: doctorado, máster o licenciatura.

Significados y bases de la internacionalización y la globalización

Las dinámicas cambiantes en la internacionalización de la enseñanza superior se reflejan tanto en los significados de la internacionalización y la globalización como en sus bases.

¿A qué nos referimos con la *internacionalización de la enseñanza superior*? Antes que nada, tenemos que reconocer que siempre ha habido muchos términos diferentes utilizados en relación con la internacionalización de la enseñanza superior (De Wit, 2002, págs. 109-116; Knight, 2008, págs. 19-22). En la literatura y en la práctica, todavía es bastante habitual utilizar términos que tan solo tratan una pequeña parte de la internacionalización o enfatizan una base específica para la internacionalización. La mayoría de los términos se utilizan en relación con el plan de estudios (estudios internacionales, estudios globales, enseñanza multicultural, enseñanza de la paz, etc.) o en relación con la movilidad (estudios en el extranjero, enseñanza en el extranjero, movilidad académica, etc.).

En los últimos diez años, se ha podido observar la aparición de un nuevo grupo de términos que no habían estado presentes de forma activa en el debate sobre la internacionalización de la enseñanza superior. Estos están mucho más relacionados con la oferta transfronteriza de enseñanza y son una consecuencia del impacto de la globalización de la sociedad en la enseñanza superior: la enseñanza sin fronteras, la enseñanza a través de fronteras, la enseñanza global, la enseñanza en el exterior y el comercio internacional en los servicios de enseñanza.

En 2002, yo (De Wit, 2002, págs. 14) declaré que «a medida que la dimensión internacional de la enseñanza superior atrae atención y obtiene reconocimiento, las personas tienden a utilizarla del modo que mejor se adapta a su objetivo». Esto es más cierto aún a la vista de esta mayor proliferación de actividades y términos. «La internacionalización está cambiando el mundo de la enseñanza superior, y la globalización está cambiando el mundo de la internacionalización», destaca Jane Knight (2008, pag. 1). El debate sobre la globalización y la internacionalización y el reciente y rápido desarrollo de actividades transfronterizas en la enseñanza superior han fortalecido la tendencia a explicar y definir la internacionalización de la enseñanza superior en relación con una base o un propósito específico. Peter Scott (2006, págs. 14) observa que tanto la internacionalización como la globalización son fenómenos complejos con muchas tendencias, y concluye que «la distinción entre internacionalización y globalización, si bien es sugestiva, no puede considerarse categórica. Se solapan y se mezclan de muchos modos». Ulrich Teichler (2004, págs. 22-23) afirma que «la globalización en un principio parecía definirse como la totalidad de cambios sustanciales en el contexto y la vida interna de la enseñanza superior, relacionados con las crecientes interrelaciones entre diferentes partes del mundo con las que las fronteras nacionales se difuminan o incluso parecen desaparecer». Pero según él, en los últimos años el término *globalización* ha sido sustituido por *internacionalización* en el debate público sobre la enseñanza superior, lo que ha resultado al mismo tiempo en un cambio de significados: «el término tiende a utilizarse para cualquier fenómeno suprarregional relacionado con la enseñanza superior [...] o con cualquier cuestión a una escala global relacionada con la enseñanza superior caracterizada por el mercado y la competencia».

Philip Altbach, Liz Reisberg y Laura Rumbley (2009, págs. 7) afirman lo siguiente:

«La globalización, una realidad clave en el siglo *xxi*, ya ha influido de forma profunda en la enseñanza superior. [...] Definimos *globalización* como la realidad formada por una economía mundial cada vez más integrada, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la aparición de una red de conocimiento internacional, el papel de la lengua inglesa y otras fuerzas más allá del control de las instituciones académicas [...]. La *internacionalización* se define como la variedad de políticas y programas que las universidades y los gobiernos implantan para responder a la globalización.»

Ulrich Teichler (2004), Peter Scott (2005), Philip Altbach (2006), Jane Knight (2008), Felix Maringe y Nick Foskett (2010) y otros han escrito mucho sobre la compleja relación entre la globalización y la internacionalización en la enseñanza superior. Frans van Vught *et al.* (2002, pág. 17) afirman lo siguiente:

«En términos tanto de práctica como de percepciones, la internacionalización está más cerca de la bien establecida tradición de la cooperación y la movilidad internacional y de los valores centrales de la calidad y la excelencia, mientras que la globalización hace más referencia a la competencia, y conduce al concepto de enseñanza superior como un producto comerciable y desafía el concepto de enseñanza superior como un bien público.»

Uwe Brandenburg y yo (Brandenburg y De Wit, 2011) comentamos que, con esta distinción, la internacionalización a menudo se considera con demasiada facilidad como *buena* y la globalización como *mala*:

«Se considera que la internacionalización es el último cartucho para las ideas humanísticas en contra del mundo de los beneficios económicos puros supuestamente representados por el término *globalización*. Desgraciadamente este antagonismo construido entre internacionalización y globalización ignora el hecho de que las actividades que están más relacionadas con el concepto de globalización (enseñanza superior como un producto comerciable) se llevan a cabo cada vez más bajo la bandera de la internacionalización.»

En la Declaración de Bolonia de 1999 y la estrategia de Lisboa de 2000 se encontraron las dos dimensiones de la internacionalización: cooperación y competencia. Por un lado, ambos procesos enfatizan que debería haber más cooperación para desarrollar un área europea para la enseñanza superior y la investigación: «una Europa de conocimiento». Por otro lado, hay un énfasis considerable en el argumento de que esta cooperación es necesaria para afrontar la competencia de Estados Unidos, Japón y, cada vez más, China, además de otras economías emergentes.

Como nuevas realidades y retos del entorno actual, Jane Knight menciona la globalización y la aparición de la economía del conocimiento, la regionalización, las tecnologías de la información y la comunicación, los nuevos proveedores, las fuentes de financiación alternativas, las cuestiones de ausencia de fronteras, el aprendizaje a lo largo de la vida y el crecimiento en el número y la diversidad de los actores. Por tanto, la definición de Jane Knight (Knight, 2008, pág. 21) reconoce los varios niveles y la necesidad de tratar la relación y la integración entre ellos: «el proceso de integrar una dimensión

internacional, intercultural o global dentro del propósito, las funciones o la entrega de enseñanza postsecundaria». Knight (*ibid.*, pág. 22-24) también afirma que ahora es posible ver cómo se desarrollan dos aspectos básicos en la internacionalización de la enseñanza superior. Uno es la *internacionalización en casa*, que incluye actividades que ayudan a los estudiantes a desarrollar una conciencia internacional y destrezas interculturales. Así, pues, está mucho más orientada al plan de estudios: preparar a los estudiantes para ser activos en un mundo mucho más globalizado. Algunas actividades que pertenecen a esta dimensión doméstica son planes de estudios y programas, procesos de enseñanza y aprendizaje, actividades extracurriculares, vínculos con grupos locales culturales o étnicos, y actividades de investigación y académicas. Y el segundo aspecto es la *internacionalización en el extranjero*, incluidas todas las formas de enseñanza más allá de las fronteras: movilidad de estudiantes y cuerpo académico, y movilidad de proyectos, programas y proveedores. Estos componentes no deberían considerarse mutuamente exclusivos, sino más bien entrelazados dentro de políticas y programas.

Cuando hablamos de internacionalización, es importante hacer la distinción entre la razón por la que internacionalizamos la enseñanza superior y a qué nos referimos con internacionalización. Muchos documentos, documentos de política y libros hacen referencia a la internacionalización, pero no definen el porqué. Y, en gran parte de la literatura, significados y bases se confunden en el sentido de que una base para la internacionalización a menudo se presenta como una definición de internacionalización.

La literatura (De Wit, 2002, pág. 83-102) identifica cuatro grandes categorías de bases para la internacionalización: política, económica, social y cultural, y académica. Estas bases no se excluyen mutuamente, pueden variar en importancia según el país y la región, y su dominio puede cambiar a lo largo del tiempo. En este momento, se considera que las bases económicas son más dominantes que las tres restantes. En relación con estas, las bases académicas como las alianzas estratégicas, el estatus y el perfil también son cada vez más dominantes. Jane Knight (2008, pág. 25) habla de bases emergentes a escala nacional (por ejemplo, desarrollo de recursos humanos, alianzas estratégicas y entendimiento mutuo) y a escala institucional (por ejemplo, marca y perfil internacionales, mejora de la calidad y los estándares internacionales, generación de ingresos, desarrollo de estudiantes y personal, alianzas estratégicas y producción de conocimiento).

Las bases varían con el tiempo y según el país o la región, no se excluyen mutuamente y conducen a diferentes enfoques y políticas. Actualmente, los cambios tienen lugar a un ritmo veloz en muchas partes del mundo, y las bases están cada vez más y más interconectadas.

Mitos e ideas equivocadas sobre la internacionalización de la enseñanza superior

El paisaje cambiante de la enseñanza superior internacional como consecuencia de la globalización de nuestras sociedades y economías se manifiesta de varios modos: una competencia creciente por estudiantes y profesores internacionales, el aumento de oferta de programas a través de fronteras, la aparición de proveedores internacionales de enseñanza superior con fines de lucro y la posición cambiante de países como India y China en la economía mundial y en la arena de la enseñanza su-

perior. Son todas ellas realidades y su impacto no puede ignorarse. Este escenario se manifiesta en la compleja relación entre la globalización y la internacionalización en la enseñanza superior. Antes hice referencia al «antagonismo construido entre la internacionalización y la globalización» (Brandenburg y De Wit, 2011, pág. 16).

Jane Knight (2011, pág. 14) escribe sobre «Cinco mitos sobre la internacionalización». Según ella, estos mitos son los siguientes.

- Mito uno. Estudiantes extranjeros como agentes de internacionalización: «más estudiantes extranjeros en el campus van a producir una cultura institucional y un plan de estudios más internacionalizados».
- Mito dos. La reputación internacional como indicador de calidad: «cuanto más internacional es una universidad [...] mejor es su reputación».
- Mito tres. Acuerdos institucionales internacionales: «cuanto mayor es el número de acuerdos internacionales o cuantas más asociaciones a redes tenga una universidad, más prestigiosa y atractiva es».
- Mito cuatro. Acreditación internacional: «cuanto más estrellas de acreditación internacional tiene una universidad, más internacionalizada está y, por ello, mejor es».
- Mito cinco. Construcción de marca global: «un plan de marketing internacional es el equivalente a un plan de internacionalización».

Yo (De Wit, 2011) escribo sobre ideas equivocadas y retos para la enseñanza superior, e identifico nueve ideas equivocadas, dos de las cuales son parecidas a los mitos uno y tres de Jane Knight. Estas ideas son las siguientes:

- La internacionalización es parecida a enseñar en inglés.
- La internacionalización es parecida a estudiar en el extranjero.
- La internacionalización es parecida a enseñar una asignatura internacional.
- La internacionalización significa tener muchos estudiantes internacionales (véase el mito uno de Knight).
- La internacionalización puede implantarse con éxito con sólo unos cuantos estudiantes internacionales en el aula.
- Las competencias interculturales e internacionales no tienen por qué evaluarse necesariamente como tales.
- Cuantos más acuerdos tiene una institución, más internacional es (véase el mito tres de Knight).
- La enseñanza superior es internacional por su propia naturaleza.
- La internacionalización es un objetivo en sí misma.

Los dos mitos y las dos ideas equivocadas en los que Jane Knight y yo respectivamente coincidimos hacen referencia al enfoque instrumental para la internacionalización como se describe anteriormente. Uwe Brandenburg y yo (2011, pág. 16) expresamos los desarrollos en la internacionalización de la enseñanza superior del siguiente modo:

«Gradualmente, el porqué y el qué han sido relevados por el cómo y los instrumentos de internacionalización se han convertido en el objetivo principal: más intercambio, más movilidad de grados y más captación.»

Para la internacionalización de la enseñanza superior, es importante volver al origen y fijarse con detenimiento en el qué, el porqué y el cómo de la internacionalización en la actual economía del conocimiento global.

Bibliografía

- ALTBACH, Philip (2006). «Globalization and the University: Realities in an Unequal World». En: Phillip Altbach, James Forest (eds.). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- ALTBACH, Philip; REISBERG, Liz; RUMBLEY, Laura (2009). *Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution*. París: UNESCO.
- BRANDENBURG, Uwe; DE WIT, Hans. (2010, invierno). «The End of Internationalization». *International Higher Education*. N.º 62. Center for International Higher Education, Boston College.
- DE WIT, Hans (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.
- DE WIT, Hans (2011). *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*. Amsterdam. Centre for Applied Research on Economics and Management, Hogeschool van Amsterdam.
- KNIGHT, Jane (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MARINGE, Felix; FOSKETT, Nick (2010). *Globalization and Internationalization in Higher Education. Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- SCOTT, Peter (2005). «The Global Dimension: Internationalising Higher Education». En: Barbara Khem, Hans de Wit (eds.). *Internationalization in Higher Education: European Responses to the Global Perspective*. Amsterdam: European Association for International Education and the European Higher Education Society.
- TEICHLER, Ulrich (2004). «The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education». *Higher Education*. Vol. 48, n.º 1, págs. 5-26.
- VAN DER WENDE, Marijk C. (2001). «Internationalization Policies: About New Trends and Contrasting Paradigms». *Higher Education Policy*. Vol. 14, n.º 3, págs. 249-259.

Sobre el autor

Hans de Wit

j.w.m.de.wit@hva.nl

Profesor de Internacionalización de la Enseñanza Superior en la Escuela de Economía y Gestión de la Hogeschool van Amsterdam, Universidad de Ciencias Aplicadas, desde agosto de 2009.

Es coeditor de *Journal of Studies in International Education* (Association for Studies in International Education/SAGE). Es autor y coautor de varios libros y artículos sobre enseñanza internacional, y está implicado activamente en el trabajo de evaluación y consultoría en el campo de la enseñanza internacional para organizaciones como la Comisión Europea, la Unesco, el Banco Mundial y la OCDE (programa IMHE). Su último libro es: Hans de Wit (2011). *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management (CAREM). ISBN 9789081712217. Otras publicaciones recientes son Hans de Wit (ed.) (2009), Occasional Paper 22 de la EAIE titulado *Measuring Success in Internationalisation of Higher Education*, y *The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context* (2008), que coeditó con Pawan Agarwal, Mohsen Elmahdy Said, Molatlhegi Sehoole y Muhammad Sirozi. En 2005/2006, fue Fulbright New Century Scholar en Enseñanza Superior en el siglo XXI. Fue profesor visitante en Estados Unidos en 1995 y 2006 (Centro para la Enseñanza Superior Internacional, Boston College) y en Australia en 2002. Entre 1986 y 2005, ocupó el puesto de vicepresidente de Asuntos Internacionales y asesor internacional sénior, entre otros, en la Universidad de Amsterdam. Es miembro fundador y antiguo presidente de la Asociación Europea para la Enseñanza Internacional (EAIE).

Hogeschool van Amsterdam
P.O. Box 22575
1100 DB Amsterdam Zuidoost
Países Bajos



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

Monográfico «Globalización e internacionalización de la educación superior»**ARTÍCULO**

La internacionalización en casa en una perspectiva global: un estudio crítico del Informe del 3.^{er} Estudio Global de la AIU

Jos Beelen

j.beelen@hva.nl

Investigador y consultor de internacionalización del plan de estudios, Escuela de Economía y Gestión, Hogeschool van Amsterdam, Universidad de Ciencias Aplicadas

Fecha de presentación: enero de 2011

Fecha de aceptación: junio de 2011

Fecha de publicación: julio de 2011

Cita recomendada

BEELEN, Jos (2011). «La internacionalización en casa en una perspectiva global: un estudio crítico del Informe del 3.^{er} Estudio Global de la AIU». En: «Globalización e internacionalización de la educación superior» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 85-100. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-beelen/v8n2-beelen>>

ISSN 1698-580X

Resumen

Este artículo toma como punto de partida el Informe del 3.^{er} Estudio Global de la Asociación Internacional de Universidades (AIU). Los resultados de este estudio a escala mundial se publicaron en septiembre del 2010. El artículo trata cuatro cuestiones del estudio que incluyen la internacionalización en casa (IeC) y la internacionalización del plan de estudios como ítems de respuesta. Se comentan los resultados de estas cuatro cuestiones y, cuando es relevante y posible, se comparan con los resultados del estudio previo, que se llevó a cabo en el 2005 y se publicó en el 2006. Se comenta que las secciones del Estudio Global que mencionan la internacionalización del plan de estudios y la IeC utilizan una terminología que no siempre es adecuada para el propósito y a veces incluso parece contradictoria. El Estudio Global incluye una cuestión sobre obstáculos internos a la

internacionalización, que también se tratarán aquí. Estos obstáculos incluyen la falta de compromiso y la pericia limitada del personal académico en relación con el proceso de internacionalización. Los ítems de respuesta para esta cuestión no conectan estos obstáculos a la internacionalización del plan de estudios explícitamente, pero se admite que esta relación existe realmente. Lo mismo ocurre para cuestiones sobre la competencia en lengua extranjera, que podrían tener un fuerte impacto en la internacionalización del plan de estudios doméstico. En conclusión, se exponen varias cuestiones adicionales que podrían servir para obtener una imagen del desarrollo de la internacionalización del plan de estudios en una perspectiva global.

Palabras clave

internacionalización en casa, internacionalización del plan de estudios, Estudio Global, obstáculos a la internacionalización

Internationalisation at Home in a Global Perspective: A Critical Survey of the 3rd Global Survey Report of IAU

Abstract

This article takes the 3rd Global Survey Report of the International Association of Universities (IAU) as a starting point. The results of this worldwide survey were published in September 2010. The article discusses four questions from the survey that include Internationalisation at Home (IaH) and internationalisation of the curriculum as response items. Outcomes of these four questions are commented on and, where relevant and possible, compared to the results of the previous survey, which was conducted in 2005 and published in 2006. It is argued that the sections of the Global Survey that mention internationalisation of the curriculum and IaH use terminology that is not always adequate for the purpose and at times even seems contradictory. The Global Survey includes a question on internal obstacles to internationalisation, which will also be discussed here. These obstacles include the lack of engagement and limited expertise of academic staff in relation to the internationalisation process. The response items for this question do not connect these obstacles to internationalisation of the curriculum explicitly, but it is argued here that a relationship indeed exists. The same is true for issues around foreign language proficiency, which may have a strong impact on internationalisation of the home curriculum. In the conclusion, several additional questions are raised that could serve to get a clearer picture of the development of internationalisation of the curriculum in a global perspective.

Keywords

Internationalisation at Home, internationalisation of the curriculum, Global Survey, obstacles to internationalisation

Internacionalización en casa e internacionalización del plan de estudios

La internacionalización en casa (leC) se introdujo como concepto en el 1999. En el escenario particular en el que se introdujo, la leC tenía el objetivo de hacer que los estudiantes fueran competentes interculturalmente e internacionalmente sin dejar su propia ciudad para propósitos relacionados con los estudios (Crowther *et al.*, 2001). En el escenario original en Malmö (Suecia), se puso un énfasis especial en los aspectos interculturales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Eso fue posible mediante vínculos estrechos con grupos culturales y étnicos locales.

Knight (2008, pág. 23) elabora el concepto de leC y describe un enfoque más amplio, en el que las alianzas con grupos culturales y étnicos locales son solo uno de los elementos. Distingue «una diversidad de actividades» y menciona un número de ellas, además de alianzas culturales: planes de estudio y programas, procesos de enseñanza/aprendizaje, actividades extracurriculares, y actividad investigadora y académica. Según Knight, la internacionalización del plan de estudios es uno de los aspectos que constituyen la leC. Knight mantiene el término *concepto* para la leC. Debería destacarse aquí que, mientras que la leC podría utilizar conceptos educativos ya existentes como el aprendizaje comparativo y colaborativo, no es por sí misma un concepto didáctico o educativo.

En la misma publicación, Knight también utiliza los términos pilar (*pillar*) y corriente (*stream*) para distinguir entre la leC y la internacionalización en el extranjero. Estos términos parecen adecuados, ya que transmiten la imagen que la internacionalización y la leC son ambas medios para adquirir competencias interculturales e internacionales. Por eso Knight remarca la interdependencia de las dos corrientes (en casa y en el extranjero) más que su independencia. El éxito que tengan las universidades a la hora de hacer que ambas corrientes se encuentren para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes depende en gran parte de las experiencias de aprendizaje que se tratan y del modo en que se tratan (De Wit, 2009).

El estudio del 2005, del que Knight es autora, incluye la «dimensión internacional/intercultural del plan de estudios», pero no la leC. El estudio del 2009 incluye las dos, una opción sobre la que los autores no hacen ningún comentario.

La leC comparte características con otros conceptos que se centran en la internacionalización del plan de estudios doméstico. Entre estas hay la internacionalización del plan de estudios en Australia y la internacionalización del campus en Estados Unidos. También hay diferencias. En el contexto australiano, la internacionalización del plan de estudios puede incluir movilidad hacia fuera como viajes de estudios, o estudios o prácticas en el extranjero (Leask, 2007). La internacionalización del campus o la enseñanza global en Estados Unidos también incluye una variedad de actividades, que podrían incluir una experiencia de estudio en el extranjero. Dutschke (2009) menciona una serie de definiciones y conceptos.

La diferencia entre prácticas en Australia y Estados Unidos, por una parte, y en Europa por otra, parece radicar en el enfoque de la movilidad estudiantil. Mientras que en Australia y Estados Unidos el escenario académico se utiliza para animar a los estudiantes a desplazarse en primer lugar, la práctica

Europea supone que los estudiantes se desplazan, pero no por propósitos relacionados con los estudios. Esta diferencia de planteamiento podría explicarse por cuestiones geográficas y relacionadas con la lengua. En Europa, es relativamente fácil viajar a un país con una cultura y una lengua diferentes. Las distancias son pequeñas y el coste es bajo. La mayoría de estudiantes europeos efectivamente viajan al extranjero, pero lo hacen principalmente por ocio. Desde Australia y Estados Unidos, viajar a un país con una cultura y una lengua diferentes requiere un esfuerzo más considerable. La facilidad relativa con la que los estudiantes europeos pueden viajar no sólo les anima particularmente a ser más móviles con propósitos relacionados con los estudios. Muchos de ellos sienten que ya tienen un enfoque internacional con sus viajes a países europeos. Cuando deciden estudiar o hacer prácticas en el extranjero, muchos de ellos prefieren ir fuera de Europa.

El estudio del 2005 ya distinguía la IeC como una alternativa a la internacionalización en el extranjero. El estudio del 2009 utiliza la misma distinción y por eso identifica actividades «que se centran en acciones que implican o requieren el movimiento a través de fronteras (internacionalización en el extranjero) y actividades que se centran en lo que sucede en el campus (internacionalización en casa)». Al mismo tiempo, los autores reconocen que estas distinciones no son herméticas (Egron-Polak *et al.*, 2010, pág. 34). Un ejemplo podrían ser las actividades de estudio de corta duración en el extranjero, como viajes de estudios o de campo. Los autores señalan un aumento de la movilidad de corta duración en Estados Unidos y lo atribuyen al hecho de que los estudiantes tienen trabajos con los que perderían ingresos si se fueran al extranjero durante un periodo de tiempo largo.

La cuestión es qué concepto de internacionalización del plan de estudios tenían en mente las personas seleccionadas para rellenar el cuestionario del Estudio Global cuando lo hicieron. Los australianos podrían haber incluido estudios y prácticas en el extranjero como parte de su plan de estudios, mientras que los autores aparentemente sólo pensaron en experiencias internacionales de corta duración. Para comprender lo que las instituciones de enseñanza superior (IES) están haciendo para internacionalizar sus planes de estudio y cuál es su motivación es necesaria una clarificación de términos. En particular, será importante explorar si puede y debe hacerse una distinción entre los términos *internacionalización en casa* e *internacionalización del plan de estudios*.

Metodología y sujetos del estudio

El Estudio Global implica dos categorías de sujetos de seis regiones diferentes: África, Asia y el Pacífico, Europa, América Latina y el Caribe, Próximo Oriente y América del Norte. La primera categoría de sujetos son IES. En esta categoría Europa domina, con un 44% (330 de 745 en números absolutos). La segunda categoría son congresos de rectores o asociaciones universitarias nacionales (AUN). Los resultados del estudio se expresan de modo agregado (global) y por regiones.

Las IES y las AUN se identifican como sujetos del estudio. En el caso del estudio del 2005, no se menciona a quién se envió el cuestionario de las IES. En la sección sobre metodología del estudio del 2009, se menciona que el cuestionario se envió a los directores de institución y/o a encargados de asuntos internacionales. Se desconoce quién lo rellenó desde las universidades.

La Figura 1 muestra un análisis del número de cuestionarios enviados en relación tanto con el número de respuestas como con el índice de respuesta. También incluye un análisis de las respuestas por región como porcentajes de la muestra total. Este análisis muestra que las universidades europeas constituyen casi la mitad de la muestra.

Figura 1. Tamaño de la muestra y sujetos del 2.º y 3.º Estudio Global

	Muestra inicial total		Respuestas		Índice de respuesta		Porcentaje del total	
	2005	2009	2005	2009	2005	2009	2005	2009
África		315		41	20 %	13 %	6 %	6 %
Asia y el Pacífico		1,052		139	18 %	13 %	18 %	19 %
Europa		2,401		330	20 %	14 %	52 %	44 %
América Latina y el Caribe		828		68	9 %	6 %	6 %	13 %
Oriente Próximo		189		40	21 %	22 %	4 %	5 %
América del Norte		1,309		127	13 %	10 %	14 %	13 %
TOTAL	3,057	6,094	526	745	14.7 %	12.2 %	100 %	100 %

Fuente: Knight (2006, pág. 36-37); Egron Polak *et al.* (2010, pág. 42-43).

IeC / Internacionalización del plan de estudios en el 3.º Estudio Global

El cuestionario institucional menciona dos veces la IeC como ítem de respuesta, las dos veces junto a la internacionalización del plan de estudios (preguntas 19 y 29, véanse las figuras 2 y 3). La internacionalización del plan de estudios es un ítem en dos preguntas más (9 y 10, véanse las figuras 4 y 5). El cuestionario de la asociación muestra la misma imagen, con una pregunta extra en la que figuran tanto la IeC como la internacionalización del plan de estudios entre los ítems de respuesta. El alcance de este artículo se limita al cuestionario institucional, ya que hay una mayor probabilidad de que este de una impresión más exacta del estado de la cuestión en las universidades encuestadas.

Abajo presentaremos los primeros resultados de estas cuatro preguntas (las dos que mencionan la IeC y las que mencionan la internacionalización del plan de estudios), seguidos por una discusión. También vamos a observar la quinta pregunta, la de los obstáculos internos al proceso de internacionalización, tal y como los perciben los encuestados internacionales (pregunta 14, véase la figura 6). Algunas de las preguntas son idénticas a las del estudio del 2005, pero como los resultados de ese estudio se exponen de modo diferente y en menor detalle, no es posible comparar los resultados de los dos estudios. Los ítems de respuesta en las figuras son los del cuestionario original y no los más concisos ítems de respuesta en las figuras del informe del estudio.

Políticas para la IeC

Pregunta 19

Figura 2. En vuestra política/estrategia de internacionalización, ¿cuál de las acciones tiene una prioridad más alta? (por favor, seleccionad cinco respuestas)

	Mundo	África	Asia y el Pacífico	Europa	América Latina y el Caribe	Oriente Próximo	América del Norte
Oportunidades de movilidad hacia fuera para los estudiantes (estudios, prácticas, etc.)	44%	29%	40%	49%	45%	18%	43%
Intercambios de estudiantes internacionales y atracción de estudiantes internacionales	43%	27%	50%	45%	29%	35%	42%
Colaboración de investigación internacional	40%	46%	52%	41%	35%	32%	23%
Fortalecimiento del contenido internacional/intercultural del plan de estudios	31%	29%	33%	30%	27%	25%	40%
Programas de grado conjuntos y duales/dobles	30%	24%	27%	35%	27%	30%	17%
Opciones de movilidad hacia fuera para cuerpo docente / personal académico	29%	24%	24%	35%	33%	18%	14%
Proyectos de desarrollo y construcción de capacidad internacionales	17%	27%	14%	17%	13%	22%	18%
Invitación de académicos internacionales	17%	22%	18%	13%	23%	20%	16%
Internacionalización "en casa"	15%	10%	15%	17%	11%	-	18%
Docencia de lengua extranjera como parte del plan de estudios	14%	7%	6%	17%	15%	5%	9%
Visitas del extranjero a vuestra universidad	13%	20%	12%	15%	14%	18%	16%
Marketing y captación de estudiantes de grado internacionales con pago de matrícula	11%	2%	14%	11%	4%	8%	19%
Marketing y captación de estudiantes de posgrado internacionales con pago de matrícula	10%	5%	11%	11%	1%	7%	15%
Programas de lengua de corta duración para estudiantes internacionales	7%	5%	6%	7%	6%	5%	7%
Suministro de cursos de enseñanza a distancia / programas en línea para el extranjero	6%	15%	8%	5%	5%	3%	5%
Oferta de programas académicos extranjeros en nuestra institución	6%	0%	6%	7%	5%	7%	2%
Suministro de programas / establecimiento de campus satélite en el extranjero (docencia presencial)	3%	2%	7%	2%	2%	3%	6%

Fuente: Egron-Polak *et al.* (2010, pág. 91-92; fig. I.D.7, pág. 214).

Discusión

La figura 2 muestra que esta pregunta tiene tanto contenido internacional/intercultural del plan de estudios como leC como ítems de respuesta. No está claro cuál es la conexión y en base a qué se han distinguido los dos ítems diferentes. Ambos ítems puntúan considerablemente más alto (31% y 15% en todo el mundo) como aspectos de política que como aspectos de práctica (7% y 4% en todo el mundo, véase la figura 3).

Actividades para la IeC

Pregunta 29

Figura 3: Entre las siguientes **actividades** de internacionalización, ¿cuáles son las cinco que reciben más atención y recursos en vuestra institución?

	Mundo	África	Asia y el Pacífico	Europa	América Latina y el Caribe	Oriente Próximo	América del Norte
Oportunidades de movilidad hacia fuera para estudiantes (estudio, prácticas, etc.)	14%	6%	11%	16%	12%	6%	16%
Colaboración de investigación internacional	12%	15%	15%	12%	8%	20%	9%
Intercambios de estudiantes internacionales y atracción de estudiantes internacionales	12%	10%	12%	13%	7%	9%	13%
Opciones de movilidad hacia fuera para personal docente / personal académico	7%	8%	8%	8%	6%	9%	4%
Fortalecimiento de contenido internacional/intercultural del plan de estudios	7%	9%	8%	7%	7%	6%	8%
Programas de grado conjuntos y duales/dobles	6%	4%	6%	6%	5%	10%	6%
Visitantes extranjeros a vuestra universidad	5%	7%	5%	4%	5%	9%	2%
Docencia de lengua extranjera como parte del plan de estudios	4%	3%	3%	4%	7%	7%	3%
Invitación de académicos internacionales	4%	6%	5%	2%	6%	6%	3%
Proyectos de desarrollo internacional y construcción de capacidad	4%	10%	4%	3%	4%	5%	3%
Internacionalización "en casa"	4%	2%	3%	4%	6%	3%	4%
Marketing y captación de estudiantes de grado internacionales con pago de matrícula	4%	2%	4%	3%	2%	2%	9%
Marketing y captación de estudiantes de posgrado internacionales con pago de matrícula	3%	2%	3%	2%	2%	1%	5%

	Mundo	África	Asia y el Pacífico	Europa	América Latina y el Caribe	Oriente Próximo	América del Norte
Suministro de cursos de enseñanza a distancia / programas en línea al extranjero	2%	3%	2%	1%	3%	1%	3%
Oferta de programas académicos extranjeros en nuestra institución	2%	1%	2%	2%	3%	2%	-
Programas de lengua de corta duración para estudiantes internacionales	2%	2%	2%	1%	3%	2%	2%
Suministro de programas / fundación de campus satélite en el extranjero (docencia presencial)	1%	-	1%	1%	-	2%	2%

Fuente: Egron-Polak *et al.* (2010, pág. 97-98; fig. I.D.11, pág. 217).

Discusión

En el ámbito mundial, las actividades que reciben atención y recursos institucionales incluyen el fortalecimiento del contenido internacional/intercultural del plan de estudios y la leC, y ambas puntúan bastante bajo (7% y 4% respectivamente). El contenido internacional/intercultural del plan de estudios está en tercer lugar para todo el mundo, y recibe menos puntuación en América del Norte (cuarta) y Europa (quinta). Los autores ven el deseo de fortalecer el contenido internacional del plan de estudios como «un signo especialmente positivo, ya que la internacionalización en casa se clasificó más o menos a la mitad en la lista de actividades que recibían atención y recursos». Detectan «resultados contradictorios» que atribuyen a la «novedad de la terminología, o concepto, de *internacionalización en casa* en muchos IES, en los que las actividades están teniendo lugar» (Egron-Polak *et al.*, 2010, pág. 96).

En la visión general regional de actividades con la prioridad más alta, los IES en África asignan el tercer lugar a «fortalecer el contenido internacional/intercultural del plan de estudios». Los IES norteamericanos dan el cuarto lugar a este ítem. En otras regiones este ítem queda en tercer o cuarto lugar.

Los autores del estudio explican esta baja posición en la lista de prioridades europea por el hecho de que muchas universidades europeas ya han emprendido actividades para internacionalizar los planes de estudio, de modo que les asignan menos importancia. Al mismo tiempo, otras universidades asignarían menos importancia a la internacionalización del plan de estudios porque no estarían preparadas para emprender el proceso (Egron-Polak *et al.*, 2010, pág. 175). El primer argumento no explica por qué las universidades europeas deberían dar una importancia baja a sus propias políticas una vez han empezado a implantarlas. Después de todo, las universidades europeas han estado desarrollando actividades para la movilidad de estudiantes desde hace ya bastantes años y aún les asignan una alta importancia.

El segundo argumento tiene mucho de verdadero. El Estudio Global no distingue subregiones dentro de Europa. Sin embargo, está claro por otras fuentes que la internacionalización del plan de estudios tiene importancia en países del noroeste de Europa: Países Bajos, Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia. Mientras que en el Reino Unido parece crecer el interés en aspectos internacionales,

muchas universidades de Europa central-oriental y del sur de Europa no son particularmente activas en lo que se refiere a la internacionalización de sus planes de estudios domésticos. Esto plantea la cuestión sobre la utilidad de distinguir entre la leC y la internacionalización del plan de estudios cuando las actividades están claramente relacionadas.

Otra tabla del informe del estudio aporta luz a la situación en Australia y Nueva Zelanda. El foco en la internacionalización del plan de estudios es bastante importante, con un 67% de IES que lo incluyen entre sus actividades prioritarias, junto a un 22% que incluyen la leC (Egron-Polak *et al.*, 2010, pág. 167). Los autores del estudio no explican la relación entre estas categorías. Así pues, no está claro si el 67% que hace referencia a la internacionalización del plan de estudios incluye aspectos de movilidad hacia fuera, o si el 22% se refiere a actividades que tienen lugar exclusivamente en su institución doméstica.

Bases para la internacionalización (del plan de estudios)

Pregunta 9

Figura 4: ¿Cuales son las tres **bases** más importantes para la internacionalización en vuestra institución?

	Mundo	África	Asia y el Pacífico	Europa	América Latina y el Caribe	Oriente Próximo	América del Norte
Mejora de la preparación del estudiantes para un mundo globalizado/internacionalizado	30%	19%	31%	27%	39%	22%	39%
Internacionalización del plan de estudios y mejora de la calidad académica	17%	15%	17%	16%	18%	16%	17%
Mejora del perfil y la reputación internacionales	15%	13%	14%	20%	6%	17%	9%
Fortalecimiento de la investigación y la producción de capacidad de conocimiento	14%	24%	15%	13%	16%	22%	8%
Aumento del número, ampliación y diversificación de las fuentes de estudiantes	9%	8%	7%	10%	4%	5%	17%
Ampliación y diversificación de fuentes de cuerpo docente / personal académico	4%	3%	6%	4%	3%	10%	2%
Aumento de la comprensión intercultural del cuerpo docente*	3%	3%	4%	2%	5%	6%	2%
Diversificación de fuentes de ingreso	2%	1%	2%	2%	2%	2%	2%
Respuesta a las políticas públicas	1%	3%	1%	2%	1%	-	-
Ninguna	-	-	-	-	1%	-	-
No contesta	4%	11%	3%	5%	5%	1%	2%

Fuente: Egron-Polak *et al.* (2010, pág. 64; fig. I.B.7, pág. 210).

* Este es el ítem de respuesta encontrado en el cuestionario original (pág. 210, pregunta 9). El ítem de respuesta en la figura I.B.7 es: «Aumento del conocimiento internacional del cuerpo docente».

Discusión

En un ámbito global, la mejora de la preparación de los estudiantes (el ítem completo en el cuestionario dice: «mejora de la preparación de los estudiantes para un mundo globalizado/internacionalizado») se identifica como la base más importante para la internacionalización. El 30% de IES lo clasifican entre sus principales bases. También es la primera base en las regiones, excepto en África.

La internacionalización del plan de estudios ocupa el segundo lugar en la visión general de bases para todo el mundo, con un 17% de IES que la identifican como la base principal. En el análisis por región, también queda en segundo lugar en Asia y el Pacífico, América Latina y el Caribe, y América del Norte, mientras que en África, Europa y Oriente Próximo queda en tercer lugar.

Los autores no comentan la relación entre la preparación de los estudiantes y el plan de estudios. Por lo tanto, no queda claro si consideran que la internacionalización del plan de estudios es una herramienta para mejorar la preparación del estudiante. Al parecer asocian los métodos tradicionales como la movilidad hacia fuera con la preparación de estudiantes, ya que remarcan que «una experiencia internacional como parte de un programa de estudio es, posiblemente, una de las mejores maneras de “prepararse” para un mundo globalizado». Las AUN perciben que la preparación de los estudiantes es la principal base para la internacionalización de sus miembros (26%) y que la internacionalización del plan de estudios está entre las cuatro bases principales (15%) (Egron-Polak *et al.*, 2010, pág. 64, fig. I.B.7).

La mención de la internacionalización del plan de estudios en este contexto podría hacerse, pues, en relación con la calidad del plan de estudios y no en relación con la medida en la que contribuye al desarrollo de las competencias internacionales e interculturales de los estudiantes.

Beneficios de la internacionalización

Pregunta 10

Figura 5: ¿Cuáles son los **beneficios** más significativos de la internacionalización en vuestra institución (por favor, clasifica los tres más altos, donde 1 = más significativo)?

	Mundo	África	Asia y el Pacífico	Europa	América Latina y el Caribe	Oriente Próximo	América del Norte
Aumento de la conciencia internacional de los estudiantes	24%	15%	20%	23%	30%	18%	33%
Fortalecimiento de la investigación y la producción de conocimiento	16%	24%	20%	14%	18%	21%	9%
Mejora de la cooperación y la solidaridad internacional	12%	15%	11%	14%	10%	15%	8%

	Mundo	África	Asia y el Pacífico	Europa	América Latina y el Caribe	Oriente Próximo	América del Norte
Mejora de la internacionalidad del plan de estudios	11%	7%	12%	11%	9%	7%	17%
Mejora del prestigio/perfil para la institución	10%	11%	11%	12%	10%	9%	7%
Aumento de la orientación internacional del cuerpo docente / personal académico	10%	9%	12%	9%	10%	7%	9%
Mejora en la capacidad de atraer a estudiantes	5%	3%	3%	6%	2%	9%	7%
Aumento o diversificación de generación de ingresos	4%	3%	4%	2%	2%	7%	7%
Mejora de la gestión institucional	1%	3%	2%	1%	3%	3%	-
Mejora en la capacidad para atraer cuerpo docente / personal académico	1%	-	2%	1%	-	5%	1%
Ninguna	-	-	-	-	-	-	-
No contesta	5%	10%	3%	7%	4%	-	3%

Fuente: Egron-Polak *et al.* (2010, pág. 67; fig. I.B.10, pág. 211).

Discusión

El aumento de conciencia internacional de los estudiantes se presenta como el beneficio principal de la internacionalización. Eso se refleja en los resultados en las regiones individuales, con la excepción de África y Oriente Próximo. La «mejora de la internacionalización del plan de estudios» es un ítem en la misma tabla y queda en segundo lugar en Asia y el Pacífico, y en América del Norte. La conexión entre los dos ítems no se explica ni está claro de qué modo la conciencia se relaciona con competencias o comportamiento profesional medible o evaluable. Las puntuaciones para América del Norte son destacables en el sentido de que la región tiene una puntuación más alta tanto en el aumento de la conciencia internacional (33%) como en la mejora de la internacionalización del plan de estudios (17%). Los encuestados podrían haber visto una conexión entre los dos ítems que puede resultar evidente cuando se planteen preguntas adicionales.

Barreras globales y regionales y obstáculos a la internacionalización

Pregunta 14

Figura 6: ¿Cuáles de los siguientes son los tres **obstáculos internos** más importantes para avanzar en la internacionalización de vuestra institución?

	Mundo	África	Asia y el Pacífico	Europa	América Latina y el Caribe	Oriente Próximo	América del Norte
Recursos económicos insuficientes	27%	29%	24%	25%	29%	31%	32%
Interés e implicación del personal docente limitados	11%	11%	11%	13%	9%	10%	8%
Pericia del personal académico limitada y/o falta de dominio de la lengua extranjera	11%	11%	12%	11%	12%	11%	6%
Inercia administrativa, dificultades burocráticas y/o falta de políticas y procedimientos institucionales	8%	8%	6%	10%	8%	9%	8%
Plan de estudios demasiado riguroso/inflexible para participar en programas centrados en la internacionalidad, incluida la movilidad.	8%	7%	9%	9%	9%	4%	6%
Ausencia de estrategia/plan para guiar el proceso	7%	12%	9%	4%	8%	8%	9%
Interés limitado de los estudiantes	6%	4%	6%	6%	5%	12%	13%
Implicación internacional no reconocida para los ascensos y las titularidades	5%	2%	4%	6%	3%	4%	11%
Falta de estructura organizativa / oficina para la internacionalización	5%	3%	8%	3%	7%	12%	3%
Liderazgo/visión institucional limitado	2%	3%	3%	1%	2%	-	4%
No contesta	10%	10%	7%	12%	9%	1%	11%

Fuente: Egron-Polak *et al.* (2010, pág. 81; fig. I.BC.6, pág. 212).

Discusión

Los recursos económicos insuficientes son el principal obstáculo interno en el ámbito global, así como en todas las regiones. Eso contrasta con los resultados del estudio del 2005. No queda claro hasta qué punto la falta de recursos económicos está conectada con la internacionalización del plan de estudios. Los autores no mencionan este aspecto y limitan su análisis a la financiación de viajes, becas, colaboraciones de investigación y desarrollo de nuevos servicios.

En un ámbito agregado, el «interés limitado del profesorado» y la «experiencia y la pericia limitadas del personal y/o la falta de dominio de la lengua extranjera» se sitúan «bastante arriba» entre los obstáculos internos a la internacionalización en la opinión de los IES (Egron-Polak *et al.*, 2010, pág. 23).

Comparten el segundo y tercer lugar con un 11% cada uno. Eso parece confirmar la visión de que la implicación del personal académico en el proceso de internacionalización deja mucho que desear. Sin embargo, debería recordarse que las invitaciones a rellenar los cuestionarios se enviaron a los directores de institución y/o a encargados de asuntos internacionales (Egron-Polak *et al.*, 2010, pág. 42). Por esta razón los resultados representan las visiones de estas personas y no las del mismo personal académico. Sería interesante plantear esta pregunta al personal académico.

A partir del estudio, no está claro a qué experiencia o pericia se refiere exactamente. La movilidad hacia fuera requiere poca pericia por parte del personal docente. Después de todo, el aprendizaje de los estudiantes tiene lugar fuera de la institución y es principalmente el personal de la oficina internacional el que prepara los estudios en el extranjero. Así pues, debe suponerse que la falta de experiencia y pericia de alguna manera está conectada con la internacionalización del plan de estudios doméstico y la implantación de una dimensión internacional en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los autores del estudio consideran que la falta de interés del personal académico es «preocupante» y mencionan que las instituciones «tienen que centrarse mucho más en movilizar, formar y proporcionar ayuda a los miembros del cuerpo docente y al personal docente para crear “un conocimiento y una preparación para la internacionalización” si quieren alcanzar sus objetivos de internacionalización» (Egron-Polak *et al.*, 2010, pág. 77-78).

Resultaría útil fijarse más en la cuestión de cómo puede definirse el «conocimiento de la internacionalización» y qué ayuda podría ofrecerse para aumentarlo. Los autores ven un papel de las AUN en la movilización e implicación de los miembros del cuerpo docente (pág. 149). No comentan la relación entre la falta de implicación y la experiencia limitada del personal, pero merecería la pena estudiar si podría establecerse esta relación. Leask y Beelen (2010) tratan esta relación. Childress (2010) demuestra en sus estudios de caso que una implicación exitosa del personal académico es el resultado de una política institucional a largo plazo y bien sostenida.

El Estudio Global distingue la falta de dominio de la lengua extranjera del personal docente como un obstáculo externo e interno para avanzar en la internacionalización, en combinación con la experiencia y la pericia del personal (Egron-Polak *et al.*, 2010, pág. 225, preguntas 12 y 13). Este obstáculo combinado obtiene el segundo/tercer puesto en todo el mundo como obstáculo interno, al mismo nivel que el «interés limitado del cuerpo docente». Queda en segundo lugar en Asia y el Pacífico, y en América Latina y el Caribe, y en tercer lugar en África, Europa y Oriente Próximo. En América del Norte, se clasifica bastante abajo (véase la figura 6). En la visión general de obstáculos externos, este elemento aparentemente no se considera relevante, ya que no aparece. No queda claro qué significa realmente la falta de dominio de la lengua extranjera. Esto es, en primer lugar, porque se combina con otra cuestión. En segundo lugar, no queda claro dónde se percibe la falta de dominio. ¿Es en la investigación o en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

El dominio de la lengua extranjera es una cuestión relevante en situaciones en las que el personal docente o los estudiantes –o ambos– utilizan su segunda lengua en un entorno de aprendizaje. Incluso si tanto estudiantes como personal docente poseen el dominio requerido, ello no significa que un aula internacional vaya a ser efectiva. El personal docente también necesitará técnicas en me-

metodología de la enseñanza en una segunda lengua. En otras palabras, necesitarán aplicar su segunda lengua en contextos relacionados con el contenido. Al mismo tiempo. Tendrán que centrarse en el papel de la lengua en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Resultaría útil distinguir entre, por una parte, el dominio de la lengua extranjera y, por otra parte, las técnicas para enseñar en una lengua extranjera.

Conclusiones

El Estudio Global confirma la relevancia de la internacionalización del plan de estudios como uno de los *pilares* de la internacionalización. Se trata de un fenómeno mundial, aunque hay algunas diferencias regionales significativas. Sin embargo, el Estudio Global no nos permite formar una imagen clara del estado de la internacionalización del plan de estudios. Eso es porque la terminología no está siempre clara y en un ítem de respuesta se combinan varias cuestiones. Para centrarse más claramente en las tendencias en la internacionalización de los planes de estudio es necesario clarificar la terminología. El foco principal de los IES es la preparación de los estudiantes para un mundo globalizado. Al mismo tiempo, se ha evidenciado que este objetivo no se alcanzará mediante la movilidad hacia fuera tradicional, que continuará siendo una herramienta para una pequeña minoría de estudiantes. Sólo el plan de estudios puede proporcionar al graduado las competencias interculturales e internacionales necesarias. Por lo tanto, hay que clarificar cuál es el papel del plan de estudios como herramienta para conseguirlo. Para hacerlo, es necesaria una observación detallada de las cuestiones relevantes del Estudio Global desde la perspectiva de la internacionalización del plan de estudios.

Pueden distinguirse las siguientes cuestiones:

1. Los términos *internacionalización en casa* e *internacionalización del plan de estudios* parecen solaparse. Con tal de distinguir adecuadamente las tendencias, hay que clarificar la terminología y la relación entre dos conceptos explicados para permitir preguntas precisas.
2. Cuando un plan de estudios internacionalizado se ve como una prueba de calidad más que como una herramienta para enseñar y aprender, las imágenes se vuelven borrosas. Estos dos aspectos, pues, deberían separarse en los futuros cuestionarios.
3. También debe arrojarse más luz sobre la naturaleza exacta de la falta de implicación del personal académico y el modo en el que esta podría relacionarse con la falta de experiencia y pericia percibida. ¿Se relaciona esta falta de pericia con la inclusión de una dimensión internacional en los entornos de aprendizaje para estudiantes? Si es así, ¿qué tipo de ayuda necesita el personal académico para facilitar este proceso para ellos? ¿De qué pericia carece el personal académico en lo que se refiere a la implantación de una dimensión internacional/intercultural en el plan de estudios doméstico? ¿Qué define el personal académico como sus necesidades para la formación y la ayuda? Con el objetivo de obtener una imagen clara de las posibles causas de falta de implicación del personal académico, es necesario vincular esta al número de cuestiones subyacentes. Estas incluyen las destrezas requeridas para construir una dimensión internacional en el plan de estudios doméstico, el dominio de la lengua ex-

trajera general, las destrezas para enseñar en una segunda lengua y/o enseñar a estudiantes que utilizan su segunda lengua. Cada una de estas cuestiones exige preguntas específicas en relación con la implicación del personal académico.

4. Deben plantearse preguntas más específicas sobre el dominio de la lengua extranjera para determinar de qué modo exactamente la falta de dominio de la lengua dificulta el proceso de internacionalización. ¿Está esta carencia relacionada con la investigación o con el acceso a la literatura en una lengua extranjera? ¿O está relacionada con la comunicación con colegas y estudiantes del extranjero o –una vez más– con la enseñanza en una segunda lengua?
5. El estudio del 2005 asignó un lugar mucho más importante a la falta de pericia que el estudio del 2009, lo que muestra una falta de recursos económicos como principal obstáculo. Parece poco probable que la pericia del personal académico haya aumentado de forma considerable en los últimos cinco años. ¿De qué modo puede explicarse, pues, este cambio? Otra pregunta es si la falta de recursos económicos percibida es tan relevante para la internacionalización del plan de estudios como lo es para establecer otras formas de internacionalización. Después de todo, la internacionalización del plan de estudios es una forma bastante rentable de internacionalización, ya que se centra en la reestructuración y el desarrollo de entornos de aprendizaje en el instituto doméstico. El personal académico tiende a indicar que para llevar a cabo la internacionalización del plan de estudios es esencial disponer de una financiación considerable, pues requiere muchas horas de dedicación. Pero el personal académico no relleno los cuestionarios. La cuestión es si quienes lo hicieron indicaron la falta de financiación en base a lo que el personal académico les había contado, o en base a sus propios roles en el proceso de internacionalización, lo que tiende a centrarse más en las formas tradicionales de internacionalización. Las preguntas que vinculan la falta de recursos económicos al desarrollo del plan de estudios podrían proporcionar conocimiento relevante sobre esta cuestión.

Bibliografía

- BEELEN, J. (ed.). (2007). *Implementing Internationalisation at Home*. Amsterdam: EAIE.
- CHILDRESS, L.K. (2010). *The Twenty-First Century University: Developing Faculty Engagement in Internationalization*. Nueva York: Peter Lang Publishing Group.
- CROWTHER, P. et al. (2001). *Internationalisation at Home: A Position Paper*. Amsterdam: EAIE.
- DE WIT, H. (ed.). (2009). *Measuring Success in the Internationalisation of Higher Education (EAIE Occasional Paper 22)*. Amsterdam: EAIE.
- DUTSCHKE, D. (2009). «Campus Internationalization Initiatives and Study Abroad». *AACRAO-College & University*. Vol. 84, n.º 3, págs. 67-73.
- EGRON-POLAK, E.; HUDSON, R. (2010). *Internationalization of Higher Education: Global trends, regional perspectives (IAU 3rd Global Survey report)*. París: IAU.
- KNIGHT, J. (2006). *Internationalization of higher education: New directions, new challenges (IAU 2nd Global Survey report)*. París: IAU.

- KNIGHT, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense.
- LEASK, B. (2007). «Internationalisation of the Curriculum in Australia». En: J. BEELEN (ed.). *Implementing Internationalisation at Home*. Amsterdam: EAIE. Págs. 6-7.
- LEASK, B.; BEELEN, J. (2010). «Enhancing the Engagement of Academic Staff in International Education». En: *Proceedings of a Joint IEAA-EAIE Symposium*. Melbourne: International Education Association of Australia. Págs. 28-40.

Sobre el autor

Jos Beelen

j.beelen@hva.nl

Investigador y consultor de internacionalización del plan de estudios, Escuela de Economía y Gestión, Hogeschool van Amsterdam, Universidad de Ciencias Aplicadas

Jos Beelen es un investigador y consultor de internacionalización del plan de estudios en la Escuela de Economía y Gestión de la Hogeschool van Amsterdam, Universidad de Ciencias Aplicadas. Es presidente del grupo de interés especial Internacionalización en Casa de la Asociación Europea para la Enseñanza Internacional (EAIE) y profesor visitante en el Centro para la Práctica Académica y la Investigación en Internacionalización (CAPRI) en la Universidad Metropolitana de Leeds. Ha impartido clases y cursos de formación de internacionalización de los planes de estudios de enseñanza superior en Europa, Sudáfrica, Hong Kong, Australia y Estados Unidos.

School of Economics and Management
Hogeschool van Amsterdam
University of Applied Sciences
PO Box 1025
1000 BA Países Bajos



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

Monográfico «Globalización e internacionalización de la educación superior»**ARTÍCULO**

La internacionalización en la enseñanza superior: investigación teórica y empírica sobre su influencia en las clasificaciones de las instituciones universitarias

Blanca L. Delgado-Márquez

bdelgado@ugr.es

Profesora ayudante doctor, Departamento de Economía Internacional y de España,
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Granada**Nuria Esther Hurtado-Torres**

nhurtado@ugr.es

Profesora titular, Departamento de Organización de Empresas, Facultad de Ciencias Económicas
y Empresariales, Universidad de Granada.**Yaroslava Bondar**

yarinka@correo.ugr.es

Alumna del curso de doctorado sobre Ciencias Económicas y Empresariales

Fecha de presentación: enero de 2011

Fecha de aceptación: mayo de 2011

Fecha de publicación: julio de 2011

Cita recomendada

DELGADO-MÁRQUEZ, Blanca L.; HURTADO-TORRES, Nuria Esther; BONDAR, Yaroslava (2011). «La internacionalización en la enseñanza superior: investigación teórica y empírica sobre su influencia en las clasificaciones de las instituciones universitarias». En: «Globalización e internacionalización de la educación superior» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 101-122. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-delgado-hurtado-bondar/v8n2-delgado-hurtado-bondar>>

ISSN 1698-580X

Resumen

El concepto de internacionalización está ampliamente difundido en la bibliografía sobre gestión. Pero recientemente también se ha empezado a utilizar en el ámbito de las instituciones de enseñanza superior. En este artículo investigaremos la internacionalización en las instituciones universitarias desde dos perspectivas, teórica y práctica. Para lograr nuestro objetivo, hemos dado especial importancia a la metodología utilizada para evaluar la internacionalización en las instituciones de enseñanza superior desde un punto de vista tanto cualitativo como cuantitativo. Nos hemos centrado en el estudio de las tres clasificaciones de instituciones de enseñanza superior más ampliamente aceptadas: Times Higher Education Supplement, Academic Ranking of World Universities y Webometrics Ranking. Hemos visto que, aunque la variable de la internacionalización se tiene en cuenta en dichas clasificaciones a través de varios factores, su peso en la puntuación global es aun limitado. Además, los resultados que hemos obtenido demuestran que el grado de internacionalización de las instituciones universitarias apenas determina su posición final en las clasificaciones, ya que esta depende de otros aspectos institucionales como la calidad de la enseñanza y la calidad de la investigación, entre otros factores. Asimismo hemos visto que los indicadores de internacionalización utilizados en las clasificaciones más corrientes de instituciones universitarias, como la proporción de personal docente internacional y la proporción de estudiantes internacionales, distan mucho de reflejar las principales variables que intervienen en los procesos de internacionalización.

Palabras clave

internacionalización, instituciones universitarias, clasificaciones de instituciones de enseñanza superior, indicadores

Internationalization of Higher Education: Theoretical and Empirical Investigation of Its Influence on University Institution Rankings

Abstract

Internationalization constitutes a broadly widespread concept in the literature about management. However, it has recently started being applied to higher education institutions. In this paper, we investigate internationalization in university institutions from both theoretical and empirical perspectives. To achieve our aim, we place particular emphasis on the methodology applied to evaluate the internationalization of higher education institutions from both quantitative and qualitative approaches. We focus on the study of the three most widely accepted higher education institution rankings: Times Higher Education Supplement, Academic Ranking of World Universities and Webometrics Ranking. We find that, while the variable internationalization is included in such rankings through several items, its weight in the overall score is still limited. Additionally, our results demonstrate that the final position achieved by university institutions is hardly determined by their degree of internationalization, but rather relies on other institutional aspects, such as teaching quality and research quality, among others. Furthermore, we argue that internationalization indicators used in current university institution rankings, e.g., international faculty ratio and international students ratio, are far from reflecting the main variables involved in their internationalization processes.

Keywords

internationalization, university institutions, higher education institution rankings, indicators

Abreviaturas:

IES (institución de enseñanza superior); THES (Times Higher Education Supplement); ARWU (Academic Ranking of World Universities); WM (Webometrics Ranking); SCES (sistema de clasificación de la enseñanza superior); FTE (siglas en inglés de *full time equivalent* o equivalente a tiempo completo); IREG (International Ranking Expert Group); PB (principios de Berlín); CCHS (Centro de Ciencias Humanas y Sociales); CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas).

Introducción

En las sociedades globales y basadas en el conocimiento se ha dado mucha importancia a la internacionalización de la enseñanza superior. Desde una perspectiva puramente de gestión, la internacionalización se define como el desarrollo de procesos de operaciones comerciales y de sus estrategias, estructuras y recursos, dentro de entornos internacionales (Calof y Beamish, 1995). Por otra parte, en el ámbito de las instituciones de enseñanza superior (IES), la internacionalización tiene múltiples definiciones, cada una de ellas enfocada a uno o a varios de sus aspectos. En este trabajo hemos adoptado la definición propuesta por Knight (2003, pág. 2), según la cual la internacionalización puede describirse como «el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, en las funciones o en la impartición de la enseñanza postsecundaria».

Teniendo en cuenta que la internacionalización ofrece una serie de ventajas competitivas para las IES (Van Damme, 2001), investigaremos las definiciones propuestas y las medidas utilizadas para evaluar el concepto de internacionalización en las IES. Asimismo presentaremos un examen empírico de las clasificaciones internacionales universitarias más importantes: Times Higher Education Supplement (THES), Academic Ranking of World Universities (ARWU) y Webometrics Ranking (WM). Hemos observado que la importancia dada a la variable de la internacionalización en estas clasificaciones es limitada y que los indicadores utilizados no reflejan con precisión las principales variables que intervienen en los procesos de internacionalización de las IES. Nuestro trabajo contiene otros cuatro apartados, además de esta introducción. En el segundo apartado presentamos una breve base teórica del concepto de internacionalización en las IES. En el tercer apartado comparamos tres de las clasificaciones internacionales más ampliamente aceptadas aplicadas a las instituciones universitarias (THES, ARWU y WM) prestando especial atención a cómo cada una de ellas refleja la internacionalización. El cuarto apartado contiene un análisis empírico detallado de las mencionadas clasificaciones universitarias. Por último, en el quinto apartado presentamos las principales conclu-

siones, limitaciones e implicaciones, y destacamos varias direcciones hacia las que pueden orientarse futuras investigaciones.

La internacionalización de las instituciones universitarias: base teórica

Enseñanza superior y globalización

La enseñanza superior, sus sistemas, su política y sus instituciones experimentan hoy una transformación debida a la globalización, definida como «la ampliación, la profundización y la aceleración de la interconectividad mundial» (Held *et al.*, 1999, pág. 2). La globalización impulsa la enseñanza y a su vez la enseñanza impulsa la globalización. La enseñanza superior forma trabajadores altamente especializados y contribuye a la investigación y a la capacidad innovadora, factores que determinan la competitividad en la economía global basada en el conocimiento (OCDE, 2009). Aunque a menudo las IES se ven a sí mismas como objetos de la globalización, son también sus agentes (Scott, 1998). Las universidades dedicadas a la investigación están intensamente vinculadas dentro de las ciudades globales y entre ciudades globales, las cuales constituyen los principales nodos de un mundo interconectado (Castells, 2001; McCarney, 2005). Resulta característica la alta densidad de participación de las ciudades globales en la enseñanza superior; existe una correlación intensa y positiva entre la proporción de matrículas en enseñanza superior de una nación o de una región y su actuación competitiva global (Bloom, 2005, págs. 23-24).

La evolución de la globalización y de la sociedad del conocimiento ha dado lugar a cambios institucionales en los sistemas de enseñanza superior, por ejemplo en la actitud y en la cultura gestoras (Deem y Brehony, 2005), en las estrategias y en el papel del estado. En primer lugar, las universidades han adoptado en su mayoría una actitud más emprendedora, gracias a la que han ampliado el alcance de sus actividades, que se desarrollan más allá de las fronteras nacionales. Así pues, las actividades de las IES experimentan un mayor desarrollo en el marco internacional (en términos de cooperación) y en el marco global (en términos de competitividad) (Horta, 2009). La cooperación y la competitividad se intensifican simultáneamente con la creciente influencia de las fuerzas del mercado y la emergencia de nuevos actores (OCDE, 2009). En segundo lugar, según Knight (1997) y De Wit (1995), la internacionalización necesita dos estrategias complementarias para mejorar y sostener la dimensión internacional de las funciones universitarias, que son las estrategias de programa y las estrategias organizacionales. Las primeras incluyen distintas iniciativas académicas en los servicios educativos, de investigación y universitarios, y las segundas implican iniciativas organizacionales para facilitar e institucionalizar la dimensión internacional en las universidades a través de los sistemas operativos y gestores. En tercer lugar, el papel del estado también es crucial, puesto que en una enseñanza superior inserida en un mundo global, la mayoría de los gobiernos de las naciones quiere tener universidades internacionales que compitan y cooperen con otras universidades del mundo. Así pues, parece que el papel que desempeña el estado –a través de iniciativas económicas y políticas– es fundamental. En este sentido, un buen ejemplo del proceso de globalización es la generalización de una

nueva gestión pública en la enseñanza superior. En las distintas naciones del mundo, la respuesta de los sistemas y las instituciones a la globalización se ha visto condicionada por las reformas en curso de los sistemas nacionales, y por las consiguientes reformas en la organización y en la gestión de las propias instituciones (OCDE, 2009). Cada vez se utilizan más las nuevas herramientas para la gestión pública: fuerzas de mercado, incentivos económicos (financiación competitiva), mayor autonomía y responsabilidad de rendir cuentas, y desregulación. Como resultado, las IES desarrollan su actividad en los mercados educativos extranjeros y se benefician de la desregulación de las tasas de matrícula (Van der Wende, 2007). No obstante, como señala Castells (2000), la globalización comporta al mismo tiempo desarrollo y subdesarrollo, y para abordar este desequilibrio las IES tienen que llevar su misión internacionalizadora más allá de la búsqueda de beneficios económicos.

La internacionalización de la enseñanza superior se ve a menudo como una posible respuesta a la globalización (es decir, una forma de conseguir que las IES sean más efectivas ante la globalización de la sociedad, de la cultura, de la economía y del mercado laboral) (Karlvermark y Van der Wende, 1997), ya que, por definición, la internacionalización es un proceso que los gobiernos pueden manejar con más facilidad que la globalización (Van der Wende, 2007). En este sentido, la enseñanza superior ha experimentado una creciente internacionalización durante la última década al haber cada vez más estudiantes que estudian en el extranjero o que se matriculan en instituciones y programas educativos extranjeros en su propio país, o simplemente que siguen cursos en *colleges* y universidades de otros países a través de internet. En el siguiente apartado revisaremos las diferentes definiciones de internacionalización de la enseñanza superior propuestas en la bibliografía.

Definiciones de internacionalización

Aunque el concepto de internacionalización no es nuevo, sí lo es su uso en el campo de la enseñanza superior (De Wit, 1995). De hecho, uno de los problemas al que se enfrentan investigadores y profesionales de este ámbito es la multiplicidad de términos relacionados con la internacionalización en la enseñanza superior: «educación internacional, estudios internacionales, internacionalismo, educación transnacional y globalización de la enseñanza superior. Hay subdivisiones todavía más concretas: movilidad académica, cooperación internacional, estudios en el extranjero e intercambio internacional. Otros términos más enfocados al currículum son estudios de área en educación, educación multicultural, educación intercultural, educación transcultural, educación para un entendimiento internacional, educación para la paz, educación global, estudios transnacionales y estudios globales» (De Wit, 2002, pág. 103).

En la tabla 1 podemos ver una clasificación de las definiciones de internacionalización propuestas en la bibliografía especializada, según cuatro perspectivas genéricas establecidas por Knight (1997): actividad, competencia, ethos y proceso.

Desde el punto de vista de la *actividad*, la internacionalización en la enseñanza superior es el proceso de integración de la educación internacional en el currículum (Harari, 1992; Klasek, 1992; Mestenhauer y Ellingboe, 1998). Este enfoque, centrado en las actividades, consiste en «aumentar la cooperación internacional, lo cual intensifica la seguridad nacional y mejora la competitividad económica» (Powell, 2004).

Tabla 1. Perspectivas de internacionalización en el contexto de las instituciones de enseñanza superior

1. Perspectiva de la actividad	
Focaliza las actividades de enseñanza superior que fomentan una dimensión intercultural, incluida la presencia de alumnado internacional, currículum e intercambio alumnado/profesorado.	Harari (1992) Klasek (1992) Arum y Van de Water (1992) Mestenhauser (1998) Green y Olson (2003) Javalgi <i>et al.</i> (2003) Powell (2004) Green y Shoenberg (2006)
2. Perspectiva de la competencia	
Destaca el desarrollo de habilidades, de conocimientos, de actitudes y de valores que son importantes para que uno pueda competir en el mercado global.	Soderqvist (2002) Van der Wende (2007) Ayoubi y Masoud (2007) McGowan & Potter (2008) Elkin <i>et al.</i> (2008) Lipsett (2009)
3. Perspectiva del ethos	
Destaca la creación de una cultura o entorno en donde se valora y se apoya las perspectivas y las iniciativas interculturales/internacionales.	Pickert y Turlington (1992) Hanson y Meyerson (1995)
4. Perspectiva del proceso	
Hace hincapié en la integración de una dimensión internacional e intercultural en la enseñanza, en la investigación y en los servicios a través de una combinación de actividades, de políticas y de procedimientos.	Knight (1994) Schoorman (1999) De Wit (2002) Olson <i>et al.</i> (2001)

Fuente: elaboración propia.

Desde la perspectiva de la *competencia*, según Soderqvist (2002, pág. 29) la internacionalización es «un proceso de transformación desde una institución de enseñanza superior nacional hasta una institución de enseñanza superior internacional, durante el cual se introduce una dimensión internacional en todos los aspectos de su gestión holística con el doble objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje y de lograr las competencias deseadas». La internacionalización mejora la capacidad de las instituciones en lo que concierne a enseñanza e investigación (Elkin, Farnsworth y Templer, 2008), y permite que las universidades evalúen sus cursos con respecto a las normas internacionales (Ayoubi y Masoud, 2007). Las universidades suelen internacionalizarse para captar alumnos extranjeros (Lipsett, 2009; McGowan y Potter, 2008), alumnos nacionales más cualificados y personal investigador de primera calidad (Van der Wende, 2007).

Según el enfoque del *ethos* la internacionalización es un proceso mediante el cual se refuerza el carácter internacional de los campus universitarios con el apoyo de una institución líder (Hanson y Meyerson, 1995; Harari, 1992; Pickert y Turlington, 1992).

Por último, desde el punto de vista del *proceso*, la internacionalización es un proceso sostenible en el que «se integra una dimensión internacional e intercultural en la enseñanza, en la investigación y en los servicios de la institución» (Knight, 1994, pág. 7).

Resumiendo, puesto que los estudios previos no se ciñen a una definición de la internacionalización de la enseñanza superior aceptada comúnmente, utilizan varios indicadores para medir el grado de internacionalización de las IES. Cada uno de estos indicadores destaca un aspecto estratégico distinto. El resultado es que todavía no se ha llegado a un consenso sobre cuáles deberían ser los indicadores más pertinentes. Por ejemplo, uno de los indicadores de internacionalización más ampliamente utilizados es la proporción de estudiantes internacionales comparada con la de estudiantes nacionales. Basándose en esta proporción, un reciente estudio señala que «las universidades de rango mundial (como Harvard, el MIT, Yale o Cambridge) obtienen una puntuación muy alta en este indicador. Sin embargo, cuando la población estudiantil de dichas universidades se disgrega por niveles de educación, sólo el 16% de la población estudiantil de grado está formado por estudiantes internacionales mientras que, en los estudios de posgrado, este porcentaje alcanza el 41% (Horta, 2009)». En el siguiente apartado analizaremos los diferentes indicadores de la internacionalización en las IES utilizados en los tres sistemas de clasificación de la enseñanza superior más ampliamente aceptados.

Sistemas de clasificación de la enseñanza superior

En los últimos años los sistemas de clasificación de la enseñanza superior (SCES) han ejercido una gran influencia sobre todas las partes implicadas en la industria de los servicios del conocimiento (Marginson, 2007). La percepción que se tiene de dichas clasificaciones es que han «fijado la noción de un mercado de la universidad mundial» (Marginson y Van der Wende, 2007, pág. 306), en el que las IES se miden según una escala global, con lo que, por consiguiente, en la mayoría de países ha penetrado la noción de competencia entre IES como un nuevo paradigma (Altbach, 2006).

Los tipos de clasificación varían considerablemente dependiendo de su objetivo y de su alcance, de su definición y de su diseño metodológico (Usher y Savino, 2006). Las listas clasificatorias atienden no sólo a las universidades como un todo sino a diferentes campos de actividades como la enseñanza, la investigación o educación ejecutiva, el contenido de los programas, etc. Sin embargo, en todas las puntuaciones y clasificaciones de instituciones se asume que existe un «efecto de marca» para la universidad tomada como un todo.

Por otra parte, las clasificaciones, a pesar del gran debate sobre su validez y fiabilidad, se han convertido en instrumentos importantes para los responsables de las políticas. Así, el grado de internacionalización se concibe, dentro de los planes estratégicos de las IES, como el logro de una posición específica en una o más de las clasificaciones globales. Por lo tanto, los SCES desempeñan un papel clave en el actual mercado de la enseñanza, caracterizado por el proceso de Bolonia, por la armonización de los estándares educativos y por la elevada movilidad de alumnos y profesores, entre otros aspectos (OCDE, 2009).

Visión general de las clasificaciones THES, ARWU y WM

En este apartado investigaremos tres clasificaciones internacionales: Times Higher Education Supplement (THES), Academic Ranking of World Universities (ARWU), recopilada por la Universidad Jiaotong de Shanghai, y Webometrics Ranking (WM), una iniciativa de Cybermetrics Lab.

La clasificación de las universidades del mundo publicada en THES combina un enfoque numérico con el enfoque de la mejor puntuación obtenida (se centra en las 200 universidades mejor clasificadas). El análisis principal es bastante subjetivo e incluye revisiones por pares y revisiones sobre empleo. La parte no subjetiva del análisis procede de otros indicadores, como las citaciones de estudios académicos realizados por el personal docente, la proporción entre alumnado y profesorado, y aspectos relativos a la internacionalización, entre otros. En la tabla 2 se muestra un resumen de la metodología utilizada en la clasificación THES.

Tabla 2. Visión general de la metodología de la clasificación THES

Criterios	Indicador	Explicación	Peso
Calidad de la investigación	Revisión por pares académica global	Puntuación compuesta a partir del cuestionario de revisión por pares	40%
	Citaciones por docente	Puntuación basada en la investigación en relación con el tamaño del cuerpo de investigación	20%
Calidad de la enseñanza	Ratio alumnos/profesores	Puntuación basada en la ratio alumnos/profesores	20%
Empleabilidad de los graduados	Revisión sobre empleo global	Puntuación basada en las respuestas al cuestionario de empleadores	10%
Internacionalización	Profesorado internacional	Puntuación basada en la proporción de profesorado internacional	5%
	Alumnado internacional	Puntuación basada en la proporción de alumnado internacional	5%

Fuente: elaboración propia a partir de <http://www.topuniversities.com>.

La calidad de la investigación está representada por dos epígrafes: Revisión académica por pares global y Citaciones por profesor. La *revisión por pares académica global* es el elemento clave de la clasificación THES y se basa en un cuestionario en línea que se distribuye entre personal académico de todo el mundo. Los resultados se basan en las respuestas obtenidas a lo largo de tres años; en 2009 se obtuvo un total de 9.386 respuestas. A las personas encuestadas no se les permite evaluar su propia institución ni responder más de una vez (sólo cuenta la última respuesta). Para que la representación sea lo más equitativa posible se atribuyen distintos pesos estadísticos, según lugares geográficos y disciplinas. Se entiende por *citación* la referencia a una publicación académica mencionada en el texto de otro autor. Cuanto más citada es una publicación, mejor es la percepción que se tiene de ella. Por consiguiente, cuantos más trabajos citados publica una universidad, mejor

considerada estará esa universidad en términos de investigación. La fuente utilizada para realizar esta evaluación es Scopus, la base de datos más grande del mundo en cuanto a número de resúmenes y citas sobre bibliografía de investigación que contiene (*World University Rankings: methodology*, 2009). Aunque el indicador *ratio estudiantes-profesorado* no sea una medida perfecta de la calidad de la enseñanza, sí es el más accesible y disponible globalmente para medir el compromiso con la misión docente. Este indicador está integrado por dos conjuntos de datos: equivalente a tiempo completo (FTE, siglas en inglés para *full equivalent time*) de estudiantes y equivalente a tiempo completo (FTE) de personal docente. El *Análisis sobre empleo* se basa en un cuestionario global en línea distribuido entre empleadores. En este caso, los resultados también se basan en los datos de la «última respuesta» obtenidos durante tres años. También aquí se aplican ponderaciones geográficas para garantizar una representación equitativa de todas las regiones del mundo. La *internacionalización* es un componente innegable de las universidades de rango mundial actuales. Refleja la proporción de estudiantes y docentes internacionales atraídos por una institución. La migración internacional de estudiantes y docentes es una de las principales tendencias en la enseñanza superior debida a la globalización. Cada uno de estos grupos representa un 5% en la puntuación total de esta clasificación. Por consiguiente, el peso total atribuido a la internacionalización en la metodología de la clasificación THES es del 10%.

La clasificación ARWU está elaborada por la Universidad Jiaotong de Shanghai y, como la clasificación THES, se basa en enfoques numéricos y de puntuación obtenida (considera las 500 universidades mejor clasificadas). Se basa en factores cuantitativos y tiene cuatro indicadores de actuación: *calidad de la enseñanza*, *calidad del profesorado*, *resultados de investigación* y *tamaño de la institución*. La tabla 3 nos muestra los componentes de la metodología utilizada en esta clasificación.

Tabla 3. Visión general de la metodología de la clasificación ARWU

Criterios	Indicador	Peso
Calidad de la enseñanza	Graduados de una institución ganadores de premios Nobel y medallas Fields (<i>Alumni</i>)	10 %
Calidad del profesorado	Personal docente de una institución ganador de premios Nobel y medallas Fields (<i>Award</i>)	20 %
	Investigadores más citados en 21 categorías de materias (<i>HiCi</i>)	20 %
Resultados de la investigación	Trabajos publicados en <i>Nature and Science (N&S)</i>	20 %
	Trabajos indexados en Science Citation Index Expanded y Social Science Citation Index (<i>PUB</i>)	20 %
Actuación per cápita	Actuación académica per cápita de una institución (<i>PCP</i>)	10 %

Fuente: elaboración propia a partir de <http://www.arwu.org/ARWUMethodology2009.jsp>.

La calidad de la enseñanza se calcula según los graduados (*alumni*) que ganan premios Nobel y medallas Fields. Los *graduados* se definen como aquellas personas que obtienen titulación de grado, de máster o de doctorado en una institución. La calidad del profesorado se valora según el número de premios Nobel ganados por graduados y docentes, y también según el número de investigadores más citados en 21 amplias categorías de materias. En este contexto *premios* se refiere al número total de docentes (que trabajan en una institución en el momento en que reciben el premio) de una

institución que reciben premios Nobel de física, química, medicina y economía, y medallas Fields de matemáticas. La evaluación de un resultado se lleva a cabo según las citaciones de artículos. *HiCi* representa a los individuos más citados dentro de cada una de las categorías. *N&S* considera el número de trabajos publicados en *Nature and Science*. *PUB* considera el número total de trabajos indexados en el *Science Citation Index Expanded* y en el *Social Science Citation Index*. Por último, el tamaño de una institución se refiere a las puntuaciones ponderadas de otros indicadores divididos por el número de personal docente a tiempo completo (FTE). *PCP* estima las puntuaciones ponderadas de los cinco indicadores mencionados más arriba divididos entre el número de personal académico a tiempo completo (FTE).

A diferencia de la clasificación THES, en la clasificación ARWU no se destaca ningún indicador que sirva para medir directamente la internacionalización de una IES. Por consiguiente, las valoraciones universitarias pueden diferir en su evaluación de varios parámetros (ARWU tiende a basarse en indicadores de investigación, mientras que THES tiene más en cuenta factores como el profesorado y el alumnado internacionales). No obstante, ambas tienen en común las citaciones de investigación: las bases de datos de publicaciones internacionales (por ejemplo ISI y Scopus). Por otra parte, ARWU puede verse como una clasificación en la que la internacionalización se valora indirectamente, puesto que la actuación y el tamaño de una institución dependen de ciertos componentes de la internacionalización (por ejemplo los alumnos y los docentes internacionales).

Como alternativa al enfoque institucional de las clasificaciones THES y ARWU, algunos miembros del International Ranking Expert Group (IREG), fundado por el Centro Europeo para la Enseñanza Superior de la Unesco (European Centre for Higher Education), estableció en 2006 un «conjunto de principios de calidad y buenas prácticas» (IREG, 2006, pág. 1) cuya finalidad era crear un marco de trabajo «que finalmente permitirá llegar a un sistema de mejora y perfeccionamiento continuos de las metodologías utilizadas para llevar a cabo» los SCES (IREG, 2006, pág. 1). Estos principios se conocen como los principios de Berlín (PB).

Según los PB, las clasificaciones deben «ser claras en su propósito y en sus grupos objetivo. Las clasificaciones tienen que diseñarse con el máximo respeto a su finalidad. Los indicadores que se han diseñado para lograr un objetivo concreto o para informar sobre un grupo objetivo pueden no ser adecuados para otros objetivos o para otros grupos objetivo». Así, para poder llevar a cabo análisis comparativos, nuestro estudio se ciñe a las clasificaciones que observan dichos principios.

En este sentido, la clasificación WM se adhiere formalmente y explícitamente a los PB de las IES (*Ranking Web de Universidades del mundo*, 2009). Esta clasificación es una iniciativa de Cybermetrics Lab, un equipo de investigadores del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS), que forma parte del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), la principal institución pública española dedicada a la investigación. La WM es un tipo de clasificación diferente, que ha sido considerada pertinente para evaluar los procesos de internacionalización de las IES. Mientras que otras clasificaciones sólo tienen en cuenta unos pocos aspectos relevantes (resultados de las investigaciones, indicadores web, etc.), la clasificación WM cubre todos los tipos de comunicación académica –formal e informal–, con más posibilidades de llegar a públicos potenciales mucho más numerosos que permitan a investigadores e instituciones de otros países tener acceso a los conocimientos científicos, y que involucren a otras partes interesadas sean estas económicas, industriales, políticas o culturales.

La clasificación WM correlaciona positivamente la calidad de la enseñanza y el prestigio académico, pero también tiene en cuenta otras variables no académicas. La actividad universitaria es multidimensional; de ahí que la presencia en la red identifique el nivel de una actividad. Por esta razón se ha propuesto que los indicadores web constituyan la base para medir y establecer el rango de una universidad. Los indicadores se eligieron atendiendo a varios criterios, algunos de los cuales tenían por objeto destacar la calidad y las fortalezas académicas e institucionales, mientras que otros focalizaban la publicación en la red y la promoción de iniciativas de acceso libre. WM cubre más de 5.000 IES. La tabla 4 ofrece información sobre la metodología utilizada en la clasificación WM.

Tabla 4. Visión general de la metodología de la clasificación Webometrics (WM)

Indicador	Peso
Visibilidad (V): Número total de enlaces externos únicos (<i>inlinks</i>) recibidos en la(s) web(s) de una institución desde Google, Yahoo, Live Search y Exalead.	50 %
Tamaño (S): Número de páginas devueltas desde cuatro motores de búsqueda relacionadas con la institución: Google, Yahoo, Live Search and Exalead.	20 %
Ficheros ricos (R): Considerando la importancia de los formatos utilizados para las actividades académicas y las publicaciones, se han seleccionado los siguientes: Adobe Acrobat (.pdf), Adobe PostScript (.ps), Microsoft Word (.doc) y Microsoft PowerPoint (.ppt). Estos datos se han extraído mediante Google, Yahoo Search, Live Search y Exalead.	15 %
Scholar (Sc): Google Scholar da el número de trabajos y citas de cada dominio académico. Estos resultados de la base de datos de Scholar representan trabajos, informes y otros estudios académicos.	15 %

Fuente: elaboración propia a partir de http://www.webometrics.info/about_rank_es.html.

El número de *inlinks* externos (*visibilidad*) recibidos por un dominio refleja el impacto del material publicado. Aunque las motivaciones para utilizar los enlaces puedan diferir, en este caso coincide con el concepto de la citación bibliográfica. El *tamaño* comprende el número total de páginas web. Este indicador se basa en el reconocimiento de un nuevo mercado global para la información académica, de modo que la red resulta la plataforma adecuada para la internacionalización de instituciones. Una presencia intensa y detallada en la red, que ofrezca descripciones exactas de la estructura y las actividades de una universidad, puede atraer a nuevos estudiantes y docentes de todo el mundo. Este indicador tiene un peso considerable (20%) y mide otra cara de la internacionalización: el espacio digital, cuyo impacto sobre diferentes actividades de las instituciones es fundamental. Por último, el éxito del autoarchivo y de otras iniciativas relacionadas con el almacenaje puede inferirse de los *Ficheros ricos* y de los datos *Académicos*.

Además, teniendo en cuenta la gran variedad de indicadores incluidos en los SCES, las diferentes partes interesadas utilizan selectivamente dichos indicadores según los diferentes intereses. En la bibliografía sobre el tema destacan especialmente tres grupos en tanto que partes interesadas: estudiantes, empleadores, y rectores y directores.

Primero, los indicadores influyen sobre los estudiantes en el momento en que estos van a solicitar su ingreso en una universidad. Antes de formalizar la solicitud, los estudiantes se habrán puesto en contacto con la institución o la habrán visitado personalmente. Después, los estudiantes estudian la información que ofrecen los folletos. Pero seguramente estos folletos no mencionan ningún aspecto

negativo de la institución, de modo que el estudiante se encuentra con una información no comparable y selectiva (Tofallis, 2011).

Segundo, también los empleadores están influidos por las clasificaciones de las universidades (o por determinados indicadores utilizados en esas clasificaciones) cuando seleccionan a su personal entre una enorme cantidad de candidatos con grados parecidos.

Por último, para los rectores y otros directivos resulta difícil no mencionar las clasificaciones universitarias, dada la influencia de dichas clasificaciones sobre empleadores y futuro alumnado. Rectores y directivos suelen dedicar su esfuerzo a aquellos factores más fáciles de mejorar para que sus instituciones escalen posiciones en las clasificaciones, lo cual significa que incluso sus decisiones estratégicas estarán influidas por el impacto esperado sobre determinadas clasificaciones (Tofallis, 2011). Asimismo, otro de los posibles efectos de lograr una buena posición en determinadas listas afecta a las tarifas de matrícula que las universidades creen que pueden cobrar. En este sentido las instituciones con una posición alta en las clasificaciones mundiales pueden recurrir a su buena puntuación para justificar unas tarifas de matrícula más elevadas.

La variable de la internacionalización en las clasificaciones THES, ARWU y WM: análisis comparativo

Hoy en día las universidades son cada vez más globales y las partes interesadas en ellas, tanto internas como externas, son múltiples. En consecuencia el uso de las clasificaciones de las universidades se ha convertido en una herramienta fundamental para identificar el nivel de una institución universitaria dentro de la industria de los servicios del conocimiento. Las IES se internacionalizan para ser más competitivas dentro del mercado educativo, para atraer a estudiantes extranjeros, para reclutar profesorado internacional, para poder financiar colaboraciones de investigación con otros campus y para incrementar su actuación.

No obstante, ya hemos comentado anteriormente que aunque determinadas variables comunes aparecen en todas las clasificaciones, algunos de los indicadores incluidos en cada una de esas clasificaciones presentan notables diferencias. En la tabla 5 se reflejan las principales diferencias y puntos en común entre las tres clasificaciones internacionales de IES estudiadas.

Es evidente que el factor de internacionalización se tiene en cuenta, sea directamente o indirectamente. En concreto destacan cuatro grandes indicadores del proceso de internacionalización. Primero, la actuación académica en relación con el tamaño de la institución (ARWU). Equivale al 10% del conjunto total de indicadores. Representa una valoración indirecta de la internacionalización debido al hecho de que en la medición del tamaño se tienen en cuenta los dos niveles de personal docente y estudiantes nacionales e internacionales sin distinguir entre ambos grupos. Segundo, el tamaño variable. Indica el número de páginas web devueltas por los motores de búsqueda relacionadas con una IES (WM), y representa el 20% de la puntuación total. Focaliza un aspecto específico de la internacionalización, por ejemplo el espacio internet, es decir, mide la cantidad de páginas web relacionadas con cierta IES del mundo en motores de búsqueda como Google, Yahoo, Live Search y Exalead. Tercero, la proporción de personal internacional (THES), que equivale al 5% del peso global de los indicadores y representa el nivel del personal implicado en las actividades de una IES. Y cuarto,

la proporción de estudiantes internacionales (THES). También equivale al 5% del peso global de los indicadores. Este indicador permite hacerse una idea de lo atractiva que resulta una institución en el mundo y sugiere hasta qué punto una institución ha adoptado la agenda de la globalización.

Tabla 5. Comparación de clasificaciones internacionales de universidades: THES, ARWU y WM

Indicadores	THES	ARWU	WM
Graduados con premios Nobel / Medallas Fields		+	
Personal docente con premios Nobel / Medallas Fields		+	
Resultados de investigación (publicaciones) / Ficheros ricos & Google Scholar		+	+
Citaciones de investigación / Visibilidad	+	+	+
Actuación académica en relación con el tamaño de la institución / tamaño: número de páginas web relacionadas con la institución		+	+
Revisión por pares	+		
Opinión de los empleadores	+		
Ratios profesores/alumnos	+		
Proporción de profesorado internacional	+		
Proporción de alumnado internacional	+		

Fuente: elaboración propia.

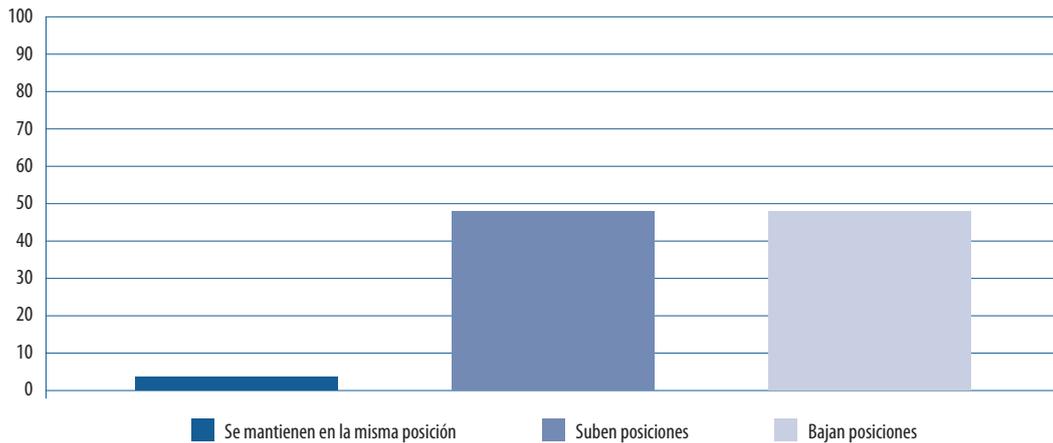
Pero todas estas clasificaciones presentan limitaciones. En lo concerniente a sesgos metodológicos, las clasificaciones globales existentes no prestan atención a la diversidad de lenguas, un factor que representa una gran parte del concepto de internacionalización. ARWU y THES utilizan las bases de datos Thomson Reuters y Scopus, en cuyos contenidos predominan las revistas estadounidenses y las escritas en inglés. Ello significa que las publicaciones escritas en lenguas distintas al inglés no puntúan. Por otra parte, Hendel y Stolz (2008) vieron que una aplastante mayoría de SCES europeos se publican en una lengua distinta al inglés. Así, Stolz *et al.* (2010, pág. 508) destacan que «el consenso aparentemente existente sobre los sistemas clasificatorios más estudiados puede presentar sesgos desde el punto de vista lingüístico».

Análisis empírico

En este apartado haremos una primera aproximación empírica al papel que desempeña la internacionalización en las clasificaciones de IES. Para lograr dicho objetivo hemos tomado los datos publicados en 2009 en las clasificaciones ARWU y THES correspondientes a las universidades mejor clasificadas del mundo. La figura 1 muestra los cambios experimentados por las 100 IES mejor clasificadas en las listas dependiendo de la inclusión de los indicadores de internacionalización en 2009. Después de incluirse los indicadores de internacionalización en la metodología de la puntuación, el 96% de las universidades experimentó un cambio, ascendiendo o descendiendo en las listas de 2009.

Por otra parte, sólo cuatro de 100 instituciones no experimentaron ningún cambio en su posición después de haber introducido los indicadores de internacionalización. Por lo tanto, la inclusión de los indicadores de internacionalización tiene una influencia importante sobre la posición que consiguen las universidades en las clasificaciones.

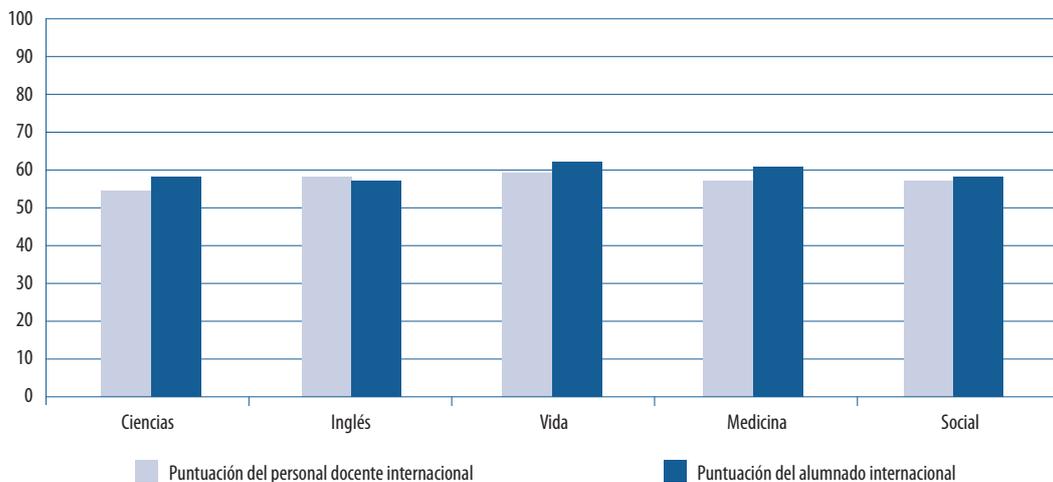
Figura 1. Cambios en la posición de las 100 universidades mejor clasificadas, incluidos los indicadores de internacionalización (2009).



Fuente: elaboración propia a partir de THES (2009).

Por otro lado, la figura 2 muestra una representación gráfica de los indicadores de internacionalización (puntuación de personal docente internacional y puntuación de estudiantes internacionales) para las 100 universidades mejor clasificadas en 2009, según ámbitos de conocimiento. Es importante destacar el elevado grado de uniformidad en los perfiles de internacionalización de las IES entre diferentes disciplinas. Por otra parte, el promedio de las puntuaciones de internacionalización para los dos indicadores de internacionalización en todas las disciplinas está por encima de los 50 puntos (la puntuación máxima es 100), que representa un esfuerzo mediano de internacionalización.

Figura 2. Comparación de los indicadores de internacionalización de las 100 universidades mejor clasificadas por disciplinas de enseñanza superior (2009)



Fuente: elaboración propia a partir de ARWU (2009).

La tabla 6 muestra los resultados de la comparación de la correlación de Pearson entre la puntuación total obtenida por las 200 universidades mejor clasificadas en 2009 y su puntuación en internacionalización. Podemos concluir que la puntuación total de internacionalización que obtiene una universidad a partir de los dos indicadores de internacionalización (puntuación de personal docente internacional y puntuación de estudiantes internacionales) presenta una correlación positiva y significativa con la puntuación global de esa misma universidad. Por lo tanto, existe una relación positiva entre el grado de internacionalización de una universidad y la puntuación que dicha universidad obtiene en las clasificaciones de IES.

Tabla 6. Correlación entre la puntuación global y la puntuación de internacionalización de las 200 universidades mejor clasificadas (2009)

		Puntuación total	Puntuación de internacionalización
Puntuación total	Correlación Pearson	1	0.324**
	Sig. (dos colas)		0.000
	N	200	200
Puntuación de internacionalización	Correlación Pearson	0.324**	1
	Sig. (dos colas)	0.000	
	N	200	200

** La correlación es significativa en 0.01 (dos colas).

Fuente: elaboración propia.

No obstante, también puede ser interesante analizar la correlación entre la puntuación de internacionalización y la posición en las listas. En la tabla 7 se muestra la correlación de Pearson entre la puntuación para internacionalización de las 200 universidades mejor clasificadas y su posición en la clasificación THES de 2009. Vemos que existe una relación negativa y estadísticamente significativa entre el grado de internacionalización de una institución universitaria y la posición en la que esta universidad queda clasificada.

Tabla 7. Correlación entre la puntuación de internacionalización y la posición clasificatoria de las 200 universidades mejor clasificadas (2009)

		Puntuación de internacionalización	Posición en la clasificación
Puntuación de internacionalización	Correlación Pearson	1	-0.303**
	Sig. (dos colas)		0.000
	N	200	200
Posición en la clasificación	Correlación Pearson	-0.303**	1
	Sig. (dos colas)	0.000	
	N	200	200

** La correlación es significativa en 0.01 (dos colas).

Fuente: elaboración propia.

Aunque a primera vista este resultado parezca incomprensible, encontramos la explicación siguiente. Si nos fijamos en las universidades mejor clasificadas (Harvard, Cambridge, Yale, etc.), vemos que, por un lado, todas presentan un alto grado de internacionalización (de hecho son famosas por ser las principales receptoras de las fugas de cerebros) y, por el otro, ocupan posiciones muy altas en la clasificación. De ahí que para esta limitada muestra de universidades la dualidad mencionada sea posible porque estas universidades también presentan puntuaciones muy altas en otras variables, cuyo peso estadístico en las clasificaciones también es muy alto, por ejemplo la calidad de la investigación y la calidad de la enseñanza. Sin embargo, si nuestro análisis se detuviese aquí, podríamos llegar a una conclusión sesgada: cuanto más internacionalizada está una universidad (en términos de personal docente y estudiantes internacionales), más alta es la posición que ocupa en las clasificaciones.

No obstante, si nos fijamos en el enorme conjunto formado por el resto de universidades, las que no ocupan las primeras posiciones de las listas, observamos que no obtienen una puntuación tan alta en las variables de calidad de la enseñanza y calidad de la investigación, pero que, en cambio, algunas de ellas sí presentan puntuaciones muy altas en personal docente internacional y estudiantes internacionales. Esto demuestra que el factor de internacionalización, a pesar de tener un impacto positivo en la puntuación obtenida por una universidad, no es el principal determinante de la posición conseguida en las clasificaciones. Pero, ¿cómo interpretamos la significativa relación negativa? La conclusión a la que hemos llegado es que utilizar los indicadores de personal docente internacional y de estudiantes internacionales como únicos indicadores para medir la internacionalización puede tener un impacto perverso en la mayoría de las universidades. Porque puede ser que las universidades enfoquen la internacionalización desde una perspectiva cuantitativa y no cualitativa y, por lo tanto, se esfuercen por atraer cuantos más estudiantes y profesores internacionales mejor para así conseguir puntuaciones más altas en las clasificaciones. Este enfoque cuantitativo en lugar de cualitativo puede tener efectos negativos de interacción sobre otras variables incluidas en las clasificaciones (por ejemplo sobre calidad de la enseñanza y calidad de la investigación), lo cual se traduciría en una puntuación muy alta en la variable de internacionalización y simultáneamente en una disminución de la puntuación obtenida para otros indicadores que representan el 90% restante de la puntuación global. Como consecuencia puede ser que las universidades ocupen una posición más baja en las listas. Según De Wit (2002, pág. 114), «a medida que la dimensión internacional atrae más atención y reconocimiento, se tiende a utilizarla de la forma que mejor conviene a sus propósitos. Aunque podemos entender lo que ocurre, la internacionalización no saldrá beneficiada si se convierte en una especie de cajón de sastre para todo lo internacional sin más».

Asimismo, pensamos que los verdaderos indicadores de internacionalización no están incluidos en las mediciones de las mencionadas clasificaciones. No sólo eso, defendemos que los actuales indicadores de internacionalización pueden dar lugar a interpretaciones sesgadas sobre la forma correcta en que las universidades pueden conseguir posiciones mejor clasificadas en las listas, y también pueden dar lugar a conclusiones sesgadas. Por consiguiente, consideramos que los dos indicadores de internacionalización pueden tener un efecto negativo para las universidades.

A partir de la combinación de los resultados de la tabla 7 con los de la tabla 6, podemos afirmar que, aunque la internacionalización de las universidades influye en las puntuaciones obtenidas en

las clasificaciones internacionales, el peso principal de dichas puntuaciones se explica por variables que no están relacionadas con los procesos de internacionalización, por ejemplo la puntuación de revisiones por pares, revisiones de empleo y estudiantes/personal docente.

Conclusiones

Ante la globalización y la sociedad del conocimiento, la competencia internacional en el ámbito de la enseñanza superior ha cobrado intensidad y simultáneamente ha aumentado el interés por medir este fenómeno. El objetivo de este trabajo es investigar la variable de la internacionalización en las clasificaciones de las instituciones universitarias tanto desde una perspectiva teórica como desde una perspectiva práctica. Al observar las clasificaciones de las IES, es posible que veamos que algunas universidades ocupan las primeras posiciones en las listas y que se mantienen en ellas durante años. ¿A qué se debe la popularidad de estas instituciones en el extranjero y por qué están tan bien valoradas? ¿Es la internacionalización un factor clave en las IES mejor clasificadas? Este estudio investiga cómo se mide la internacionalización en el contexto de las instituciones universitarias.

Para lograr este objetivo, en este estudio hemos revisado el concepto de internacionalización en el contexto de la enseñanza superior. La conclusión a la que hemos llegado es que existe una definición común de internacionalización de las instituciones universitarias. En este sentido es importante señalar que las partes interesadas en la universidad escogen selectivamente los indicadores más pertinentes según sus diferentes intereses, lo cual dificulta la posibilidad de llegar a un consenso sobre un conjunto de indicadores homogeneizados para todas las partes implicadas en las IES. Por otra parte, hacemos especial hincapié en la metodología utilizada para evaluar la internacionalización de IES desde los dos enfoques cuantitativo y cualitativo. Desde una perspectiva cuantitativa las clasificaciones pueden ser un instrumento útil para el aseguramiento de la calidad académica, ya que, por un lado, pueden proporcionar información útil a los consumidores y a los responsables de las políticas sobre las diferencias de calidad, y, por el otro, pueden ayudar a mejorar los estándares universitarios. Nuestro análisis demuestra que en las clasificaciones de las universidades del mundo se presta una atención limitada a los factores de internacionalización. En este sentido, algunas de las clasificaciones estudiadas (por ejemplo ARWU), no reflejan directamente los elementos internacionales sino que los incluyen en categorías más genéricas como la actuación académica en relación con el tamaño de la institución. Las clasificaciones THES y WM contienen componentes internacionales a modo de indicadores, como la proporción de personal docente/estudiantes internacionales y el tamaño (número de páginas web relacionadas con la institución). Sin embargo, aunque las prioridades de la internacionalización en cada una de las IES todavía no están claramente definidas y a pesar de que cada uno de los indicadores destaca un aspecto estratégico diferente, es casi imposible decidir qué indicadores son los más pertinentes para medir la internacionalización en la enseñanza superior.

Este trabajo es una primera aproximación al tema de la internacionalización en el contexto de la enseñanza superior, y somos conscientes de sus limitaciones. La principal limitación deriva de las fuentes de datos utilizadas: contienen indicadores restringidos y no prestan atención al componente

internacional. Al centrarnos en las clasificaciones de las instituciones podemos comparar instituciones fijándonos en un solo aspecto de su actividad institucional, la enseñanza, la investigación, la internacionalización o la transferencia de conocimientos. Es importante señalar que algunas de las clasificaciones de universidades son multidimensionales, lo cual permite evaluar diferentes categorías de prestigio universitario, que incluyen una amplia lista de elementos internacionales. En la metodología de estas clasificaciones, el usuario puede atribuir un peso a cada uno de los indicadores, con lo cual obtiene una lista de instituciones que responde a sus intereses personales. En consecuencia, no existe la posibilidad de obtener una clasificación general ni la oportunidad de comparar diferentes clasificaciones de las instituciones puesto que son de distinta naturaleza. El principal problema (y al mismo tiempo la ventaja) de este tipo de clasificaciones es la variabilidad de los resultados, que dependen de las preferencias personales de cada usuario.

Por otra parte, podemos proponer varias líneas para futuras investigaciones. La primera, los investigadores pueden orientar su trabajo al estudio de la relación entre la internacionalización y otros indicadores como la visibilidad, referida al número total de enlaces únicos externos recibidos por la web de una institución desde diferentes motores de búsqueda. Y la segunda, sería interesante desarrollar un nuevo conjunto de indicadores (por ejemplo de índices) que reflejasen, con más precisión, la importancia que debería tener la internacionalización en un contexto en el que las instituciones universitarias se abren cada vez más.

Para finalizar, consideramos varias posibles reflexiones, que podrían traducirse en extensiones de este estudio. Si el componente de la internacionalización tuviera más peso en las clasificaciones de la enseñanza superior, ¿ello comportaría cambios en las posiciones conseguidas por las universidades en estas clasificaciones? Se podría realizar un estudio longitudinal para observar los cambios metodológicos. ¿Cuándo se introdujo por primera vez el componente de internacionalización? ¿Hasta qué punto su inclusión ha comportado cambios en la posición que ocupa una universidad? En este sentido, podría ser interesante realizar un estudio que añadiera datos complementarios sobre la internacionalización de las universidades y que analizara su correlación con otros indicadores de nacionalización incluidos en estas clasificaciones.

Bibliografía

- ALTBACH, Philip (2006). «The Dilemmas of Ranking». *International Higher Education*. Vol. 42 (invierno), págs. 2-4.
- AYOUBI, Rami; MASSOUD, Hiba (2007). «The Strategy of Internationalization in Universities». *International Journal of Educational Management*. Vol. 21, n.º 4, págs. 339-349.
- BLOOM, David (2005). «Raising the Pressure: Globalization and the Need for Higher Education Reform». En: G. JONES, P. MCCARNEY, M. SKOLNIK (eds). *Creating Knowledge, Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education*. Toronto: University of Toronto Press. Págs. 21-41.
- CALOF, Jonathan; BEAMISH, Paul (1995). «Adapting to Foreign Markets: Explaining Internationalization». *International Business Review*. Vol. 4, n.º 2, págs. 115-131.
- CASTELLS, Manuel (2000). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Backwell. 2.ª edición.

- CASTELLS, Manuel (2001). *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- DEEM, Rosemary; BREHONY, Kevin (2005). «Management as Ideology: The Case of New Managerialism in Higher Education». *Oxford Review of Education*. Vol. 31, n.º 2, págs. 213-231.
- DE WIT, Hans (1995). *Strategies for the Internationalization of Higher Education. A Comparative Study of Australia, Canada, Europe, and the United States of America*. Amsterdam: European Association of International Education (EAIE).
- DE WIT, Hans (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.
- ELKIN, Graham; FARNSWORTH, John; TEMPLER, Andrew (2008). «Strategy and the Internationalization of Universities». *International Journal of Educational Management*. Vol. 22, págs. 239-250.
- HANSON, Katharine; MEYERSON, Joel (1995). *International Challenges to American Colleges and Universities: Looking Ahead*. Phoenix, AZ: American Council on Education and The Oryx Press.
- HARARI, Maurice (1992). «The Internationalization of the Curriculum». En: C. B. Klasek (ed.). *Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education*. Pullman, WA: Washington State University's Center for International Development. Headquarters of the Association of International Education Administrators.
- HELD, David; MCGREW, Anthony; GOLDBLAT, David; PERRATON, Jonathan (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford, CA: Stanford University Press, Stanford.
- HENDEL, Darwin; STOLZ, Ingo (2008). «A Comparative Analysis of Higher Education Ranking Systems in Europe». *Tertiary Education and Management*. Vol. 14, n.º 3, págs. 173-189.
- HORTA, Hugo (2009). «Global and National Prominent Universities: Internationalization, Competitiveness and the Role of the State». *Higher Education*. Vol. 58, págs. 387-405.
- KALVERMARK, Torsten; VAN DER WENDE, Marijk (eds.) (1997). *National Policies for Internationalization of Higher Education in Europe*. Estocolmo: National Agency for Higher Education.
- KLASEK, Charles (ed.) (1992). *Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education*. Carbondale, IL: Association of International Education Administrators.
- KNIGHT, Jane (1994). «Internationalization: Elements and Checkpoints». *Research Monograph*. N.º 7. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- KNIGHT, Jane (1997). Internationalization of Higher Education: A Conceptual Framework. En: J. Knight; H. de Wit (eds). *Internationalization of Higher Education in the Asia Pacific Countries*. Ámsterdam: European Association of International Education (EAIE). Págs. 5-19.
- KNIGHT, Jane (2003). Updated Internationalization Definition. *International Higher Education*. Vol. 33 (otoño), págs. 2-3.
- LIPSETT, Anthea (2009). «Overseas students now 20% of UK graduates». *Education Guardian*.
<<http://www.guardian.co.uk/education/2009/jan/29/overseas-students-british-degrees>>
- MARGINSON, Simon (2007). «Global University Comparison: The Second Stage». *Griffith University/IRU symposium on international trends in university rankings and classifications*.
<www.griffith.edu.au/conference/university-rankings/pdf/simon-marginson-paper.pdf>
- MARGINSON, Simon; VAN DER WENDE, Marijk (2007). «To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education». *Journal of Studies in International Education*. Vol. 11, n.º 3/4, págs. 306-329.

- MCCARNEY, Patricia (2005). «Global Cities, Local Knowledge Creation: Mapping a New Policy Terrain on the Relationship between Universities and Cities». En: G. Jones; P. McCarney; M. Skolnik (eds). *Creating Knowledge: Strengthening Nations: The Changing Role of Higher Education*. Toronto: University of Toronto Press. Págs. 205-224.
- MCGOWAN, Sue; POTTER, Lucy (2008). «The Implications of the Chinese Learner for the Internationalization of the Curriculum: An Australian Perspective». *Critical Perspectives on Accounting*. Vol. 19, págs. 181-198.
- MESTENHAUSER, Josef; ELLINGBOE, Brenda (1998). *Reforming the Higher Education Curriculum. Internationalizing the Campus*. Washington, DC: American Council on Education.
- OECD (2009). *Higher Education to 2030: Globalisation*. Centre for Educational Research and Innovation.
- PICKERT, Sarah; TURLINGTON, Barbara (1992). *Internationalizing the Undergraduate Curriculum: A Handbook for Campus Leaders*. Washington, DC: American Council on Education.
- POWELL, Colin (2004). *Statement for International Education Week*. U.S. State Department.
<<http://state.gov/iew/statements/powell.htm>>
- SCOTT, Peter (1998). «Massification, Internationalization and Globalization. En: P. Scott (ed.). *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education/Open University Press. Págs. 108-129.
- SODERQVIST, Minna (2002). *Internationalization and its Management at Higher-Education Institutions: Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis*. Helsinki: Helsinki School of Economics.
- STOLZ, Ingo; HENDEL, Darwin; HORN, Aaron (2010). «Ranking of Rankings: Benchmarking Twenty-Five Higher Education Ranking Systems in Europe». *Higher Education*. Vol. 60, págs. 507-528.
- TOFALLIS, Hugo (2011). «A different approach to university rankings». *Higher Education*. DOI: 10.1007/s10734-011-9417-z.
- USHER, Alex; SAVINO, Massimo (2006). *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*. Canadian Education Report Series, Educational Policy Institute.
- VAN DAMME, Dirk (2001). «Quality Issues in the Internationalization of Higher Education». *Higher Education*. Vol. 41, págs. 415-441.
- VAN DER WENDE, Marijk (2007). «Internationalization of Higher Education in the OECD Countries: Challenges and Opportunities for the Coming Decade». *Journal of Studies in International Education*. Vol. 11, págs. 274-289.

Sobre las autoras

Blanca L. Delgado-Márquez

bdelgado@ugr.es

Profesora ayudante doctor, Departamento de Economía Internacional y de España,
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Granada

Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad de Granada. Sus principales líneas de investigación se han centrado en el análisis de los procesos de internacionalización en las instituciones universitarias y en las clasificaciones internacionales de las instituciones de enseñanza superior, entre otros temas. Ha publicado en prestigiosas revistas de investigación como *Cuadernos de Información Económica*, *Papeles de Economía Española* y *Perspectivas del Sistema Financiero*.

Nuria Esther Hurtado-Torres

nhurtado@ugr.es

Profesora titular, Departamento de Organización de Empresas, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Granada.

Doctora en Administración de Empresas y Ciencias Económicas por la Universidad de Granada. Sus principales líneas de investigación se han centrado en los procesos de internacionalización en organizaciones. Ha publicado en prestigiosas revistas como *Journal of Environmental Management* y *Journal of Organizational Change Management*, entre otros temas. Ha coordinado la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales del Departamento de Organización de Empresas de la Universidad de Granada. Ha participado en varios proyectos de investigación sobre procesos de internacionalización en facultades de ciencias empresariales, con el apoyo del Ministerio de Educación español.

Yaroslava Bondar

yarinka@correo.ugr.es

Alumna del curso de doctorado sobre Ciencias Económicas y Empresariales

Máster de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada. Su investigación se ha centrado en las clasificaciones internacionales de la enseñanza superior y en los procesos de internacionalización de las instituciones universitarias.

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Universidad de Granada

Campus de Cartuja, s/n

18071 Granada

España



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

Monográfico «Globalización e internacionalización de la educación superior»

ARTÍCULO

Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina

Jocelyne Gacel-Ávila

jocelyne@cgci.udg.mx

Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, Universidad de Guadalajara

Fecha de presentación: enero de 2011

Fecha de aceptación: junio de 2011

Fecha de publicación: julio de 2011

Cita recomendada

GACEL-ÁVILA, Jocelyne (2011). «Impacto del proceso de Bolonia en la educación superior de América Latina». En: «Globalización e internacionalización de la educación superior» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 123-134. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-gacel/v8n2-gacel>>

ISSN 1698-580X

Resumen

La factibilidad de construir un espacio común de educación superior en América Latina, a través de un proceso como el de Bolonia o alguna de sus variantes, es un tema de debate en la región. A pesar de que se reconocen sus bondades en términos de modernización, innovación e internacionalización, sobresale la tesis de que en el caso de América Latina no es factible. Los argumentos en que se sustenta esta tesis son, por una parte, el riesgo de homogenizar los sistemas de educación superior en todas las regiones, lo que pondría en peligro la diversidad y la diferenciación regionales, y, por otra parte, las asimetrías de tipo intrarregional que existen entre los sistemas de la región, así como las de tipo interregional, que se refieren a la falta de un macroproyecto de integración económica, política y social, así como a las diferencias existentes entre las características de la educación superior de

América Latina y de Europa. El artículo analiza la validez de estos argumentos y llega a la conclusión de que un proceso como el de Bolonia, lejos de llevar a la estandarización, ha propiciado la convergencia de los sistemas educativos dentro de un marco común de referencia, además de haber traído consigo la innovación y modernización de la educación terciaria europea gracias a un nuevo modelo educativo. Por ello, se resalta que las características del proceso europeo podrían nutrir el debate sobre las iniciativas de modernización requerida por el sector en la región, con el fin de superar las brechas y los retos señalados en diferentes informes internacionales.

Palabras clave

espacio común de educación superior, reforma de la educación superior en América Latina, internacionalización

The impact of the Bologna Process on higher education in Latin America

Abstract

The feasibility of establishing a common higher education area in Latin America, by means of a process similar to the Bologna Process or a variant thereof, is a subject of debate in the region. Despite widespread recognition of the benefits of the Bologna Process in terms of modernisation, innovation and internationalisation, the prevailing notion is that such a process would be unfeasible for Latin America. The arguments at the heart of that idea centre on the risk of homogenising all Latin America's higher education systems, which would endanger regional diversity and distinctiveness; on the intra-regional asymmetries among those systems; and on inter-regional asymmetries, specifically the lack of a macro-level project for economic, political and social integration in Latin America, and the differences between European and Latin American higher education. This article examines the validity of those arguments and concludes that, far from having standardised Europe's education systems, the Bologna Process has paved the way for their convergence within a common framework of reference and entailed innovation in and the modernisation of European higher education thanks to a new education model. Those aspects of the European process thus ought to be borne in mind in the current debate on how to reform Latin American higher education systems in order to bridge gaps and overcome the challenges identified in various international reports.

Keywords

common higher education area, higher education reform in Latin America, internationalisation

Introducción

A partir de los avances logrados en el proceso de Bolonia (PB) y la consolidación del espacio europeo de educación superior (EEES), se ha discutido sobre la conveniencia y la factibilidad de copiar y extender este proceso en otras regiones del mundo. En este texto se analizan de manera panorámica las principales líneas de argumentación sobre la factibilidad o no del PB en otras regiones del mundo. En el caso específico de América Latina, se ha argumentado que no es factible basándose en dos tipos de consideraciones: (i) suponer que un proceso de armonización regional lleva a la estandarización y homogenización de sus sistemas de educación superior (SES), con lo que se disminuirían sus niveles de diversidad, diferenciación y particularidad nacionales; y (ii) asumir que las diferencias intrarregionales –es decir, las que se dan entre los SES de una misma región– y las asimetrías interregionales –es decir, las diferencias de desarrollo, desempeño, modelos y prácticas educativas existentes entre los SES latinoamericanos y europeos– son obstáculos definitivos para cualquier proyecto de integración académica regional. El artículo finaliza señalando la influencia positiva que ciertas características del PB podrían tener para la modernización y la reforma académica que requiere la región.

El proceso de Bolonia y su dimensión externa

Desde el inicio de la primera década de este siglo, una de las tendencias emergentes en el ámbito de la educación superior (ES) ha sido el surgimiento de iniciativas para la conformación de espacios comunes en la educación terciaria, mediante la armonización y la convergencia de sus sistemas de educación superior. Estos proyectos han aparecido como respuesta a las demandas de la globalización y la sociedad del conocimiento, y el PB es el caso emblemático junto con la integración del EEES. Por ser el primero y por su carácter innovador, este se ha convertido en un punto de referencia, y se ha abierto el debate sobre su factibilidad o pertinencia en otras regiones del mundo.

Entre las iniciativas de armonización regional bajo la influencia del PB¹ se pueden mencionar las de la Comunidad de África Oriental, la Región de África del Norte y la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN), que se encuentran en una fase de planeamiento y acuerdos básicos sobre el modelo de integración que seguirán (Zgaga, 2007; The Observatory on Borderless Higher Education, 2009). Los ecos del PB se han echo sentir también en Estados Unidos (Adelman, 2008) y Canadá (Association of Universities and Colleges of Canada, 2008).

América Latina no es la excepción, y la región ha visto surgir diferentes iniciativas, como el Espacio de América Latina y del Caribe-Unión Europea (ALCUE), el Espacio Iberoamericano del Conocimiento –promovido por Universia–,² el Espacio Común de Educación Superior (ECOES) y la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe –ambos bajo el impulso de la Universidad Nacional

1. En el Comunicado de Bergen de 2005 se reconoció la influencia que está teniendo el PB en otras regiones del mundo, incluido su modelo de reforma educativa. A partir de esto, se diseñó un mecanismo explícito de promoción, denominado “Estrategia para la dimensión externa del proceso de Bolonia”, cuyos avances hacia 2007 están documentados en Zgaga, 2007.

2. Véase Segundo Encuentro de Rectores Universia Guadalajara 2010, 2010.

Autónoma de México (UNAM)– y más recientemente el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) –propuesto en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2008 por IESALC-Unesco. Existen, además, los proyectos Tuning América Latina³ (Beneitone *et al.*, 2007) y «6x4» (UEALC 6x4, 2008), que proponen estructuras curriculares basadas en el modelo impulsado por el PB.

Objeciones al proceso de Bolonia para otras regiones del mundo

La percepción de que el modelo de Bolonia puede imponerse como modelo único de armonización regional de la educación superior ha dado origen a un grupo de argumentos que cuestionan la conveniencia y factibilidad para implementarlo en otras regiones del mundo (Sirat *et al.*, 2008).

La primera objeción se refiere al supuesto de que un proceso de armonización regional da como resultado la estandarización de los SES al conformar una región y la homogenización de los SES de otras regiones con los de la UE. Se resalta que esos resultados son claramente indeseables, ya que la homogenización interregional pondría en riesgo la diversidad cultural y la identidad nacional, y obviaría el paradigma de la Unesco que promueve la diversidad y la identidad local (Sirat, 2008a); mientras que la estandarización intrarregional llevaría a restringir la diversidad y la diferenciación dentro de los propios SES de la región, lo que tendría como una de sus consecuencias negativas limitar la equidad y la pertinencia de la educación superior (Sirat, 2008b).

La segunda objeción concluye que no es factible en otras partes del mundo por dos tipos de razones: a) la existencia de importantes asimetrías interregionales de nivel macro y de nivel micro entre la UE y otras regiones; y b) la existencia de diferencias intrarregionales entre los mismos SES de estas regiones.

La no factibilidad del proceso de Bolonia en América Latina

1. El supuesto de la estandarización y la homogenización

El supuesto de que la creación del EEES ha significado la homogenización de los sistemas educativos nacionales que lo conforman es falso de acuerdo con las investigaciones de Witte (2006) y Van Vught (2007), que demuestran claramente que el objetivo del PB no ha sido la estandarización, sino la convergencia, basada en el reconocimiento y respeto a las particularidades nacionales en cuanto a diversidad y diferenciación. Van Vught (2007) reitera que la diversidad de los SES es uno de los facto-

3. Tuning América Latina ha iniciado una segunda etapa de desarrollo 2011-2013. Su primera actividad fue la reciente reunión llevada a cabo en Bogotá, Colombia, el 18 de mayo de 2011.

res de mayor impacto en la calidad, pertinencia y equidad, y hace hincapié en que la diferenciación entre los SES es un medio de especialización que genera un perfil de egresados que responde a las demandas de la sociedad y del mercado de trabajo, además de ser un factor determinante para la competitividad. Además, la diferenciación permite ampliar el acceso a estudiantes que proceden de diferentes condiciones sociales y educativas, con lo que se contribuye a la equidad y a la movilidad social.

El PB se ha implementado con pleno reconocimiento de la diversidad desde sus inicios. Tanto la declaración de la Sorbona como la de Bolonia hacen hincapié en que el PB constituye un marco común de referencia que permite la compatibilidad y la comparabilidad de diferentes SES con la finalidad de lograr una dinámica de convergencia entre todos ellos (Allegre *et al.*, 1998; Ministros Europeos de Educación, 1999). La originalidad del PB radica en que se trata de un proceso de integración compatible con la diversidad de culturas e idiomas entre SES nacionales y la autonomía de las instituciones de educación superior. El grado en que se está alcanzando paulatinamente esta convergencia quedó demostrado en el estudio empírico de Witte (2006). Estudios más recientes comprueban que la convergencia es compatible con los diferentes grados de diversidad y niveles de diferenciación de los SES que participan en el proceso de Bolonia (Van Damme, 2009; Witte *et al.*, 2009; Sursock *et al.*, 2010). En consecuencia, diversidad y diferenciación no constituyen en sí mismas un obstáculo para llevar a cabo un proceso de integración regional. Por ello, el argumento de la homogeneización no tiene fundamento, lo que lleva a la hipótesis de que el modelo del PB se podría implementar en otras regiones del mundo con altos niveles de diversidad y diferenciación, como en el caso de América Latina.

2. Las diferencias interregionales e intrarregionales

El segundo grupo de argumentos cuya conclusión es que el PB no es factible en América Latina tiene dos variantes:

- La que menciona las asimetrías interregionales de tipo *macro*, que se refiere a las disparidades entre la Unión Europea y América Latina (Malo, 2005; Brunner, 2009; Carvalho, 2010), en cuanto a niveles de desarrollo económico y social, así como a la falta de un macroproyecto de integración en América Latina; y las de tipo *micro* en cuanto a modelos educativos, estructuras de grado y prácticas académicas y pedagógicas, así como de los niveles de desarrollo, consolidación y desempeño de los SES europeos y latinoamericanos.
- La que señala las diferencias intrarregionales que existen entre los SES de la región latinoamericana en términos de cobertura, tamaño, financiación, desarrollo del sector privado y público, entre otras (Brunner, 2008).

Por lo que respecta a las diferencias interregionales de tipo macro, se considera una condición *sine qua non* la existencia de un proyecto político, económico y social como el de la UE para la creación de un espacio común de educación superior. En consecuencia, se concluye que no es factible

una integración académica regional para América Latina (Brunner, 2008). Se señala también que los factores que impulsaron el PB en la UE no se encuentran en América Latina, y se mencionan, entre otros, la decisión política común de dar impulso a la sociedad del conocimiento a través de modelos educativos innovadores para responder a las necesidades contemporáneas, a la existencia de SES consolidados y con alto desempeño académico, a la existencia de un mercado común de trabajo y a la libre circulación de profesionales (Carvalho, 2010).

Los argumentos basados en diferencias interregionales de carácter micro se articulan a partir de los contrastes que hay entre los SES europeos y latinoamericanos en cuanto a su nivel de consolidación y desempeño, así como de sus modelos institucionales y académicos. Pues, pese a que las universidades de América Latina se crearon a partir de un modelo europeo, *i. e.*, el napoleónico, su evolución histórica fue diferente desde sus inicios, y esta divergencia se acentuó aún más por la Reforma de Córdoba (Bernasconi, 2007). Finalmente, los modelos educativos que imperan actualmente en ambas regiones constituyen otra diferencia relevante, ya que el modelo académico de América Latina es de tipo tradicional,⁴ mientras que el promovido por el PB está basado en resultados de aprendizaje y competencias (Brunner, 2008).

Además de las diferencias interregionales de tipo macro y micro, se agregan otras específicamente intrarregionales, relativas a los diferentes tipos de SES existentes en la región en cuanto a tamaño, cobertura, diferenciación de instituciones de educación superior, desarrollo del sector público y privado, relaciones con el Estado y formas de financiación (Malo, 2005; Brunner, 2008; Carvalho, 2010). Esta situación refleja en parte la diversidad de los países de la región en lo referente a demografía y nivel de desarrollo económico y social. Con todo, se identifican algunas tendencias comunes en América Latina, tales como una gran proliferación de instituciones terciarias con distintas características y un incremento del sector privado (Brunner, 2008). En América Latina los sistemas nacionales, «... lejos de orientarse hacia una mayor homogeneización e isomorfismo institucionales, se encuentran sujetos a fuertes tendencias centrífugas, de diversificación y variación en cuanto a sus principios organizacionales, dando por resultado una baja capacidad asociativa y de cooperación» (Brunner, 2008). Por las razones expuestas, se concluye que la gran diversidad de SES de América Latina no permitiría la implantación de un proceso semejante al de Bolonia. Sin embargo, hacemos notar que, tal como quedó demostrado en la primera sección de este artículo, el PB fue concebido desde sus inicios para hacer frente al alto grado de diversidad cultural y de diferenciación institucional que existe en el contexto europeo. Por lo anterior, la diversidad y la diferenciación latinoamericanas no deberían ser, en principio, un impedimento para la convergencia de sus SES. Por ello, esta conclusión requeriría en todo caso la evidencia de investigaciones de tipo empírico y conceptual, ya que los análisis que se han hecho hasta ahora sobre la diferenciación de la ES en América Latina, entre otros, los que aparecen en Gazzola *et al.* (2008) y el realizado por Fernández Lamarra (2010), no son suficientes para establecer esta objeción.⁵ No obstante, coincidimos con Brunner (2008) en que la existencia de

4. Este modelo curricular de tipo tradicional ha sido criticado en la reciente evaluación de la ES de Chile hecha por la OCDE y el Banco Mundial (OCDE-Banco Mundial, 2009) y en nuestra opinión sus resultados pueden ser generalizables a toda la región.

5. Debe subrayarse que estos análisis no tuvieron el propósito de discutir la no factibilidad del PB.

un sector privado importante y en pleno crecimiento en la región puede constituirse en un obstáculo para el diseño y la implementación de políticas nacionales y supranacionales de gran envergadura como lo requiere el establecimiento de espacios comunes de educación superior. Se recuerda que la ES europea está compuesta en su mayoría por instituciones públicas, acostumbradas a seguir políticas nacionales diseñadas por los ministerios de Educación. Más aún, la implementación de los programas de internacionalización de la Comisión Europea ha demostrado que las instituciones pueden seguir políticas supranacionales por encima de los ministerios nacionales.

El proceso de Bolonia como influencia para la reforma de la educación superior de América latina

De manera general, se puede resumir que los argumentos de la no factibilidad de un proceso semejante a Bolonia en América Latina se basan en que las condiciones que llevaron a la implementación de ese proceso en Europa no existen en la región. Sin embargo, no se debe descartar la posibilidad de que promover la convergencia en varios aspectos entre los SES de la región, así como con otras regiones, podría ser una palanca para lograr la modernización del sector y lograr una reforma de las estructuras académicas. Es por esta razón por lo que el debate debe girar más bien sobre los beneficios que puede tener la implementación de un marco común de referencia, que cuide las particularidades regionales, para responder a los retos específicos a los que hace frente la región hoy en día. Lo anterior se basa en el hecho de que la convergencia no es la única finalidad del PB, sino que este contiene un proceso de reforma académica con la adopción de una arquitectura de tres ciclos, la adopción de un modelo académico basado en resultados de aprendizaje por medio de una educación orientada al desarrollo de competencias genéricas y específicas, a partir de una estructura curricular de tipo modular, así como la implantación de un sistema de créditos acumulables y transferibles (Witte *et al.*, 2009). Es decir, el PB tiene una estructura bifronte, en la que no se da la convergencia sin una reforma educativa y viceversa.

La necesidad de llevar a cabo una reforma de la ES en América Latina, que tome en cuenta algunas de las características curriculares –debidamente contextualizadas– de ese modelo educativo, ha sido señalada en repetidas ocasiones, entre otros, por Malo (2005), Mora (2004) y Gacel-Ávila (2010). Alcanzar una reforma de este tipo en América Latina estaría motivada por la necesidad de superar las deficiencias y brechas educativas existentes y señaladas en diferentes informes internacionales,⁶ junto con la doble necesidad de formar egresados con las competencias requeridas en el siglo xxi, y la de preparar el sector para los modelos de evaluación internacional para la ES que serán aplicados en los próximos años.⁷ En este aspecto, existe un gran contraste entre la Unión Europea y América Latina, en lo referente a modelos de instituciones de educación superior, arquitectura de grados,

6. Así se indica en el caso de Chile en OCDE-Banco Mundial (2009), en el de México en OCDE (1997) y (OCDE, 2008), y en el de Brasil en OCDE (2010).

7. Nos referimos aquí a proyectos como AHELO (Nusche, 2008) y al desarrollo de *rankings* globales multidimensionales como U-Multirank, que están en su fase inicial.

organización curricular de las enseñanzas y enfoques de aprendizaje, lo que aumenta la necesidad de realizar un proceso profundo de reforma de la ES en la región. En nuestra opinión, toda iniciativa en este sentido debe aprovechar y enriquecerse con las experiencias internacionales existentes como el PB. Tales motivos dieron origen a los proyectos Tuning América Latina y «6x4», los cuales han dado como resultado dos propuestas para reformar el modelo tradicional de América Latina, a partir de las estructuras curriculares del PB. El proyecto ENLACES también tiene esta orientación,⁸ al plantearse como una red de redes cuyo propósito es superar las deficiencias y brechas de la ES en América Latina (Carvalho, 2010), lo cual representa un punto de partida distinto del que dio origen al PB. El proyecto ENLACES incluye, entre los objetivos de sus programas estratégicos, la convergencia curricular y una reforma de la educación superior. En el primer caso, se propone apoyar las iniciativas sectoriales para la armonización de programas de estudios, como por ejemplo la propuesta de IESALC-OUI-UDUAL de crear un programa que recupere parte de la experiencia de Tuning América Latina⁹ y «6x4». Para el segundo caso, ENLACES propone «...debatir y promover procesos de revisión de las estructuras institucionales de los sistemas de educación superior en ALC [América Latina y el Caribe] ... buscando remover barreras y asegurar condiciones políticas y legales para la implementación de los principios y recomendaciones planteados por la CRES» (Carvalho, 2010). Por lo tanto, se trata de un esfuerzo propositivo que busca aprovechar, a través de los resultados de Tuning América Latina y «6x4», el modelo educativo del PB. También existen otras iniciativas destacables para crear espacios comunes que se circunscriben a consorcios y asociaciones de instituciones de educación superior, como es el caso del Espacio Común de Educación Superior, a nivel regional y nacional, impulsado por la UNAM en México, por medio de los proyectos ECOES y la Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe, como se ha señalado anteriormente.

En nuestra opinión, una reforma académica inspirada en modelos internacionales como el PB, con un currículo internacionalizado, un mayor nivel de movilidad de estudiantes y académicos, el establecimiento de títulos y grados dobles y conjuntos con instituciones de educación superior extranjeras, sería una de las mejores maneras de innovar los paradigmas educativos actuales y formar egresados con las competencias requeridas en la actualidad. Todo ello con la finalidad última de que la región alcance mayores niveles de desarrollo económico, competitividad internacional y bienestar para sus ciudadanos.

Frente a estos tipos de planteamientos, en contraste con otras regiones del mundo, parecería que América Latina, con notables excepciones, carece de élites políticas y económicas con voluntad política para hacer de la educación una palanca de desarrollo, ya que deja sentir la ausencia de políticas de Estado con una visión de largo plazo sobre la orientación que deben adoptar sus sectores educativos. El proyecto de integración académica regional requiere de una visión de largo plazo y

8. En este sentido, debe mencionarse que en los proyectos ALCUE y Espacio Iberoamericano del Conocimiento todavía predominan aspectos de cooperación interinstitucional sobre los de convergencia y reforma académica.

9. Se refiere a la primera fase del proyecto Tuning América Latina que cubrió los años 2003-2007. En su segunda fase, se propone completar el proceso en todas sus dimensiones y explorar nuevas metodologías sobre perfiles y volumen de trabajo de los estudiantes, entre otros temas. Actualmente, Tuning se encuentra en diferentes fases de desarrollo en los siguientes países que no pertenecen al PB: Estados Unidos, Australia, Canadá, varios países de África; además su enfoque metodológico se ha incorporado al proyecto AHELO.

que los diferentes actores de los sectores político y educativo acuerden un proyecto para la modernización del sector, con la finalidad de superar las debilidades y deficiencias señaladas, tales como el escaso desarrollo de competencias genéricas, la existencia de un currículo rígido con un primer ciclo de larga duración y de carácter profesionalizante y las dificultades para el reconocimiento de grados, entre otras. La falta de políticas de esta naturaleza constituye uno de los obstáculos por lo que la implantación de un proceso de convergencia en la región se ha quedado solo en el debate y no se ha llegado a un plan de acción concreto por parte de los actores involucrados.

Conclusiones

Este artículo intentó resumir los principales argumentos y limitaciones de la no factibilidad de un proceso de convergencia y reforma académica como el de Bolonia en América Latina, buscando ampliar el debate con nuevos caminos. Se señaló que el PB, lejos de ser un modelo único y rígido que promueve la estandarización y restringe la diversidad y diferenciación, es al contrario un proceso con gran flexibilidad que permite la coexistencia de muchas variantes dentro de un marco común de referencia, y promueve la convergencia entre SES con altos niveles de diversidad cultural y diferenciación educativa como los europeos. Basándose en eso, se cuestionó la validez del argumento de que no es factible un proceso semejante en América Latina dados los niveles de diversidad y diferenciación de sus SES. En este punto se concluyó que se requieren investigaciones más acabadas sobre tipología institucional, diferenciación y diversidad de los SES en la región, tal como lo hicieron los europeos, antes de afirmar que no es factible.

Por otra parte, se resaltó que el PB conlleva una reforma académica basada en estructuras académicas con un alto grado de innovación, por lo cual su análisis y discusión podría enriquecer el debate sobre la modernización educativa de América Latina. Se destacó que los proyectos Tuning América Latina y «6x4» son propuestas que muestran cómo se pueden lograr estructuras curriculares con resultados comparables y compatibles, a pesar de las diferencias intrarregionales e interregionales. Un proyecto de convergencia y el establecimiento de un espacio común de educación superior en América Latina, tomando en cuenta la experiencia europea, así como una mayor internacionalización de las estructuras y los contenidos curriculares, bien podría ser uno de los caminos para superar los niveles de desempeño educativo en la región, y lograr una inserción más exitosa en la sociedad contemporánea. Por ello, el debate sobre el PB debe extenderse y ser la base de una nutrida investigación en la región; así como captar mayor atención por parte de los gobiernos que forman la región.

Bibliografía

- ADELMAN, Clifford (2008). *The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*. Washington D.C.: Institute for Higher Education Policy.
- ALLEGRE, Claude; BERLINGUER, Luigi; BLACKSTONE, Tessa; RUETTIGERS, Jürgen (1998). *Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*. París: La Sorbona.

- ASSOCIATION OF UNIVERSITIES AND COLLEGES OF CANADA (2008). *The Bologna Process: Implications for Canadian Universities*.
- BENEITONE, Pablo; GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert (eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto. 429 págs.
- BERNASCONI, Andrés (2007). «Is There a Latin American Model of the University?». *Comparative Education Review*. Vol. 52, n.º 1, págs. 27-52.
- BRUNNER, José Joaquín (2008). «El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades». *Revista de Educación*. Número extraordinario, págs. 119-145.
- BRUNNER, José Joaquín (2009). «The Bologna Process From a Latin American Perspective». *Journal of Studies in International Education*. Vol. 13, n.º 4, págs. 417-438.
- CARVALHO, José Renato (2010). «Construcción de un espacio de educación superior latinoamericano». En: J. CARDENAS (ed.). *La universidad latinoamericana a discusión*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto (2010). *La convergencia de la educación superior en América Latina y su articulación con los espacios europeo e iberoamericano. Posibilidades y límites* [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 1 de noviembre de 2010].
- GACEL-ÁVILA, Jocelyne (2010). «Factibilidad del Proceso de Bolonia en América Latina». En: F. LÓPEZ, D. RIVAROLA (eds.). *La Universidad ante los desafíos del siglo XXI*. Asunción, Paraguay: Revista Paraguaya de Sociología. Págs. 93-115.
- GAZZOLA, Ana Lucía; DIDRIKSSON, Axel (eds.) (2008). *Trends in Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO. 396 págs.
- MALO, Salvador (2005). «El Proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina». *Foreign Affairse en Español*. Vol. 5, n.º 2.
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Bruselas: Comisión Europea.
- MORA, José Ginés (2004). «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento». *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 35, págs. 13-37.
- NUSCHE, Deborah (2008). *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education*. París: OCDE. 49 pág.
- OCDE (1997). *Reviews of National Policies for Education: Mexico, Higher Education*. París: OCDE.
- OCDE (2008). *OECD Reviews of Tertiary Education: Mexico*. OCDE. 158 págs.
- OCDE (2010). *Reviews of National Policies for Education. Santa Catarina State, Brazil*. OCDE. 356 págs.
- OCDE-BANCO MUNDIAL (2009). *La educación superior en Chile*. Chile: Ministerio de la Educación. 290 págs.
- RIVEROS, Luis (2005). «The Bologna Process in Europe. A View from Latin America». En: *Contribution to the Congress of the European University Association (EUA)*. Glasgow: EUA.
- SEGUNDO ENCUENTRO DE RECTORES UNIVERSIA GUADALAJARA 2010 (2010). «Agenda de Guadalajara. Por un espacio iberoamericano del conocimiento socialmente responsable» [Universia (ed.)]. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. 1, n.º 2.
- SIRAT, Morshidi (2008a). *Towards harmonisation of higher education in Southeast Asia: Malaysia's perspective* [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 20 de julio de 2009].
- SIRAT, Morshidi (2008b). *Harmonisation of Higher Education (Part I)* [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 12 de noviembre de 2009].

- SIRAT, Morshidi; JANTAN, Muhamad (2008). *Harmonization of Higher Education. Raising awareness: Exploring the Ideas of Creating Higher Education Common Space in Southeast Asia*. SEAMEO RIHED.
- SURSOCK, André; SMIDT, Hanne (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Bruselas: European University Publications (EUA).
- THE OBSERVATORY ON BORDERLESS HIGHER EDUCATION (2009). *In Europe's footsteps? Towards regional co-ordination of higher education in Africa and South-East Asia*. Londres: OBHE.
- TIANA, Alejandro (2009). «Perspectivas y repercusiones del Proceso de Bolonia en Iberoamérica». *La Cuestión Universitaria*. Vol. 5, págs. 10-16.
- UEALC 6x4 (2008). *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe final del Proyecto 6x4*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). 663 págs.
- VAN DAMME, Dirk (2009). «The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process». En: F. VAUGHT VAN (ed.). *Mapping the Higher Education Landscape*. Países Bajos: Springer.
- VAN VUGHT, Frans (2007). *Diversity and Differentiation in Higher Education Systems* [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 3 de septiembre de 2009].
- WITTE, Johanna (2006). «Change of degree and degrees of change. Comparing adaptations of European Higher Education Institutions in the context of the Bologna Process». Tesis doctoral. Países Bajos: CHEPS/UT.
- WITTE, Johanna; HUISMAN, Jerom; PURSER, Lewis (2009). «European Higher Education Reforms in the Context of the Bologna Process». En: OECD. *Higher Education to 2030*. París: OECD Publishing. Págs. 205-230.
- ZGAGA, Pavel (2007). *Looking out: The Bologna Process in a Global Setting: On the external dimension of the Bologna Process*. Noruega: Norwegian Ministry of Education and Research. 242 págs.

Sobre la autora

Jocelyne Gacel-Ávila
jocelyne@cgci.udg.mx
Coordinación General de Cooperación e Internacionalización, Universidad de Guadalajara

Jocelyne Gacel-Ávila tiene un doctorado en Educación Superior, con especialidad en Internacionalización; es coordinadora general de Cooperación e Internacionalización y profesora e investigadora de la Universidad de Guadalajara, México, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 2). Ha publicado doce libros y numerosos artículos sobre el tema. Ha colaborado en proyectos para organismos internacionales como el Banco Mundial, la Fundación Ford, la Comisión Europea, la Asociación Internacional de Universidades y la Organización Universitaria Interamericana, entre otros. Ha sido miembro fundador y presidenta de la Asociación Mexicana para la Educación Internacional (AMPEI), vicepresidenta del Consorcio para la Colaboración de la Educación Superior en América del Norte (CONAHEC) y vicepresidenta del Instituto para la Gestión de la Educación Superior de la OCDE. Ha recibido los premios de la AMPEI por su labor destacada en la internacionalización de la educación superior en México y por la colaboración académica en América del Norte por parte del CONAHEC.

Universidad de Guadalajara
López Cotilla, n.º 1043
Guadalajara, Jalisco
México



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

Monográfico «Globalización e internacionalización de la educación superior»**ARTÍCULO**

Dudas y conflictos en torno a los programas de grado doble

Jane Knightjane.knight@utoronto.ca
Universidad de Toronto

Fecha de presentación: enero de 2011

Fecha de aceptación: marzo de 2011

Fecha de publicación: julio de 2011

Cita recomendada

KNIGHT, Jane (2011). «Dudas y conflictos en torno a los programas de grado doble». En: «Globalización e internacionalización de la educación superior» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 135-151. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa]. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-knight/v8n2-knight>>
ISSN 1698-580X

Resumen

Los programas de grado conjunto, doble y consecutivo han experimentado un extraordinario crecimiento en los últimos cinco años, tanto en su número como en su tipología, lo cual demuestra sin lugar a dudas que tienen un papel en el actual panorama de la educación superior. Una gran parte del mundo académico y los responsables del diseño de políticas acogen con satisfacción los programas de grado doble y de grado conjunto en tanto que ampliaciones naturales de los programas de intercambio y movilidad. Otros los consideran un desarrollo problemático que puede llevar a un doble cómputo del trabajo universitario y ser un primer paso en el fraude académico. La diversidad de modelos de programas, la participación de proveedores nuevos (reconocidos y fraudulentos) y tradicionales, la incertidumbre en torno al aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de títulos, y, por último, los aspectos éticos implicados en la decisión de qué cargas de trabajo universitario o qué nuevas competencias son necesarias para conceder los grados conjuntos, dobles, múltiples o consecutivos dan lugar a una gran diversidad de reacciones.

El objetivo de este artículo es aclarar la confusión sobre las diferencias entre los programas de grado conjunto, doble y consecutivo, para lo que aportamos un marco conceptual de definiciones.

Presentaremos informaciones destacadas procedentes de estudios y sondeos recientes, y examinaremos nuevos desarrollos e innovaciones en el establecimiento de este tipo de programas colaborativos. Finalmente, revisaremos los factores que dificultan la operatividad de los programas y exploraremos los aspectos que plantean dudas y conflictos y que requieren un debate y un análisis más profundos.

Palabras clave

programas de grado doble, programa de grado conjunto, programa de grado consecutivo, garantía de calidad, reconocimiento de títulos, internacionalización

Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs

Abstract

The number and types of international joint, double and consecutive degree programs have sky-rocketed in the last five years, demonstrating that they clearly have a role in the current landscape of higher education. For many academics and policy makers, double and joint degree programs are welcomed as a natural extension of exchange and mobility programs. For others, they are perceived as a troublesome development leading to double counting of academic work and the thin edge of academic fraud. A broad range of reactions exist due to the diversity of program models; the involvement of new (bona fide and rogue) and traditional providers; the uncertainty related to quality assurance and qualifications recognition; and finally, the ethics involved in deciding what academic workload or new competencies are required for the granting of joint, double, multiple or consecutive degrees.

This article aims to clarify the confusion about the differences between a joint, a double and a consecutive degree program by providing a conceptual framework of definitions. It provides highlights from recent research surveys and studies, and looks at new developments and innovations in establishing these types of collaborative programs. Finally, it examines the factors that challenge the operationalization of the programs and explores those issues that raise doubts and dilemmas and require further debate and analysis.

Keywords

double degree programs, joint degree program, consecutive degree program, quality assurance, qualifications recognition, internationalization

Introducción

Los programas de grado conjunto, doble y consecutivo han experimentado un extraordinario crecimiento en los últimos cinco años, tanto en su número como en su tipología, lo cual demuestra sin lugar a dudas que tienen un papel en el actual panorama de la educación superior. En tanto que estrategia de internacionalización afectan al núcleo del mundo académico, es decir, al proceso de enseñanza y aprendizaje y a la producción de nuevos conocimientos entre diferentes países. Estos programas se fundamentan en el principio de la colaboración académica internacional y pueden reportar importantes beneficios a las personas, a las instituciones y a los sistemas educativos nacionales y regionales. El interés por ellos es cada vez mayor, pero también es cada vez mayor la preocupación por los requisitos académicos necesarios y por la validez de los títulos de los grados dobles o múltiples.

Una gran parte del mundo académico y los responsables del diseño de políticas acogen con satisfacción los programas de grado doble y de grado conjunto en tanto que ampliaciones naturales de los programas de intercambio y movilidad. Otros los consideran un desarrollo problemático que puede llevar a un doble cómputo del trabajo universitario y ser un primer paso hacia el fraude académico. La diversidad de modelos de programas, la participación de proveedores nuevos (reconocidos y fraudulentos) y tradicionales, la incertidumbre en torno al aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de títulos, y, por último, los aspectos éticos implicados en la decisión de qué cargas de trabajo universitario o qué nuevas competencias son necesarias para conceder los grados conjuntos, dobles, múltiples o consecutivos dan lugar a muy diversas reacciones.

El objetivo de este artículo es aclarar la confusión sobre las diferencias entre los programas de grado conjunto, doble y consecutivo para lo que aportaremos un marco conceptual de definiciones. Presentaremos informaciones destacadas procedentes de estudios y sondeos recientes, y examinaremos nuevos desarrollos e innovaciones en el establecimiento de este tipo de programas colaborativos. Finalmente, revisaremos los factores que dificultan la operatividad de los programas y exploraremos los aspectos que plantean dudas y conflictos y que requieren un debate y un análisis más profundos.

Diversidad de términos, confusión general

Si repasamos la literatura, las páginas web universitarias y los informes sobre sondeos y artículos de investigación descubrimos un sinfín de términos utilizados para describir los programas colaborativos internacionales como los grados dobles y conjuntos. Algunos de estos términos son doble, múltiple, trinacional, conjunto, integrado, colaborativo, internacional, consecutivo, concurrente, cotutelado, solapado, paralelo, simultáneo y común. Su significado varía según las personas y los países y aún dentro de un mismo país, lo cual crea una confusión general en cuanto al verdadero significado y uso de dichos términos.

Para abordar la confusión originada por tal multiplicidad de términos, organizaciones, órganos gubernamentales e instituciones han tratado de definirlos para aclarar su significado. En distintas

partes del mundo, y por supuesto en los países activos en términos de educación internacional, se han propuesto definiciones referidas a conceptos esenciales para sus lenguas nativas y para sus marcos políticos, lo cual ha resultado en una infinidad de definiciones y en un factor de complejidad adicional. El análisis de estas definiciones muestra la variedad de criterios o elementos básicos utilizados para describir los grados dobles y conjuntos, entre estos: 1) número de instituciones colaboradoras; 2) número de títulos/certificados obtenidos; 3) duración total de los cursos; 4) organización del programa; 5) órganos de reconocimiento; y 6) número de países implicados. En conjunto, todos estos conceptos ilustran hasta qué punto pueden diferir las definiciones. Aunque la intención no es proponer un conjunto universal de definiciones, sí es necesaria una interpretación común de lo que quiere decirse para facilitar los acuerdos colaborativos y el entendimiento mutuo en los que se fundamentan estos programas/grados así como para garantizar que los títulos expedidos tengan reconocimiento.

Propuesta de definiciones de trabajo

En este apartado diferenciamos y definimos tres tipos principales de programas colaborativos internacionales: programa de grado conjunto, programa de grado doble/múltiple y programa de grado consecutivo (Knight, 2008).

Programa de grado conjunto

«Un programa de grado conjunto confiere un título conjunto después de haber cumplido los requisitos del programa colaborativo que hayan establecido las instituciones participantes.»

Lo que caracteriza este tipo de programas colaborativos internacionales es que se concede un único título expedido conjuntamente por las instituciones cooperantes. La duración de estos programas no suele ser muy larga, y, por lo tanto, los estudiantes tienen la ventaja de poder finalizar un programa conjunto en el mismo tiempo que un programa individual de una de las dos instituciones. El diseño y la integración de los estudios varían según cada programa, pero en general implican movilidad (física o virtual) del alumnado, del profesorado y/o del contenido del curso. Es importante destacar que el desplazamiento de los alumnos al otro país, para realizar trabajos de investigación o de curso, no es un requisito en todos los programas de grado conjunto. Los profesores visitantes, los cursos a distancia y los proyectos de investigación virtuales conjuntos son útiles opciones alternativas al desplazamiento de los estudiantes.

La expedición de un título conjunto puede encontrar muchas dificultades legales. A menudo las reglamentaciones nacionales no permiten que las universidades concedan un título conjuntamente con otra institución, sobre todo si esta es extranjera. En este caso, si en el título del grado aparecen los nombres de las dos instituciones participantes se corre el riesgo de que el título de grado conjunto no sea reconocido en ningún país en el que se presente, lo cual significa que el estudiante no poseerá un título válido aunque haya cumplido todos los requisitos exigidos por el programa. La situación

se complica todavía más cuando se busca un organismo internacional que reconozca un título de grado conjunto expedido por dos instituciones reconocidas. Por el momento, el Convenio de Lisboa sobre reconocimiento de titulaciones es el único de los seis convenios regionales de la Unesco que lo hace. Los responsables de la organización de programas de grado conjunto han desarrollado formas innovadoras para soslayar este problema.

En general, las características más importantes de un programa de grado conjunto son las fortalezas que cada institución aporta al programa y la posibilidad que ofrece a los estudiantes de beneficiarse de un programa que cuenta con conocimientos educativos, curriculares y de investigación de dos o más instituciones en diferentes países. Actualmente las principales desventajas son las dificultades relacionadas con la validez y el reconocimiento de un título concedido conjuntamente.

Programa de grado doble/Programa de grado múltiple

«Un programa de grado doble confiere dos títulos individuales de nivel equivalente después de haber cumplido los requisitos del programa colaborativo que hayan establecido las dos instituciones participantes.»

Los programas de grado múltiple son básicamente iguales que los programas de grado doble, salvo en lo relativo al número de títulos que conceden:

«Un programa de grado múltiple confiere tres o más títulos individuales de nivel equivalente después de haber cumplido los requisitos del programa colaborativo establecidos por las tres o más instituciones participantes.»

A diferencia de los títulos de grado, máster y doctorado, que a menudo difieren dependiendo de cada país, el término «nivel equivalente» se utiliza para indicar que el grado doble o el grado múltiple concedidos tienen la misma consideración.

La duración de los programas de grado doble o múltiple puede ser más larga que la de un programa de grado único puesto que deben cumplirse los requisitos exigidos por todas las instituciones que participan en el programa colaborativo. La validez y el reconocimiento del título obtenido en un programa de grado doble/múltiple son más claros que los de un grado conjunto. Se supone que cada una de las instituciones participantes está registrada o autorizada oficialmente en el país respectivo. Así, el título concedido por la institución en la que se ha realizado la matrícula en el programa colaborativo debe ser reconocido en ese país, mientras que el otro título o el título doble tendrá la misma consideración que cualquier otra acreditación extranjera.

Los principales obstáculos en el caso de los programas de grado doble/múltiple están relacionados con el diseño del currículum y con los requisitos para realizar los estudios. Debido a la variedad de disciplinas, campos de estudio y normativas nacionales no existe una única forma estándar para fijar los requisitos. Cada parte los fija según las prácticas y las reglamentaciones de las instituciones asociadas. No obstante, el cómputo doble/múltiple de la carga de trabajo de un mismo estudiante o de los resultados del aprendizaje puede poner en riesgo la integridad académica del programa. La

idea de cursar dos grados en dos instituciones diferentes en dos países distintos resulta atractiva a los estudiantes, pero es importante asegurarse de la validez y el reconocimiento de los títulos y de que no infrinjan la premisa y la finalidad académica de un programa de grado colaborativo, lo cual es especialmente pertinente en el caso de los programas de grado múltiple.

Programa de grado consecutivo

«Un programa de grado consecutivo confiere dos títulos distintos de nivel consecutivo después de haber cumplido los requisitos del programa colaborativo establecidos por las instituciones participantes.»

Los programas de grado consecutivo están ganando popularidad en los ámbitos nacional e internacional. Con este tipo de programas se obtienen dos titulaciones consecutivas (generalmente de grado y máster o de máster y doctorado), que se conceden tras haber cumplido los requisitos del programa correspondiente a cada una de las titulaciones, según los hayan establecido las instituciones que conceden los títulos. Si se trata de un programa internacional de grado consecutivo, las dos instituciones que conceden el título se encuentran en países diferentes. En este caso, lo corriente es que los estudiantes se desplacen y cumplan los requisitos del trabajo de curso y de investigación del primer grado en un país y los requisitos del segundo grado en la otra institución participante situada en un país diferente. La duración de este tipo de programas suele ser más larga que la de los programas únicos, pero más corta que si se cursaran esos mismos grados independientemente.

Principales sondeos e investigaciones

La investigación sobre los grados conjuntos, dobles y consecutivos (GCDC) sigue siendo escasa, en comparación con otros tipos de colaboraciones académicas, debido a la corta historia de este tipo de colaboraciones. No obstante, varios sondeos regionales a gran escala y otros estudios informan de un claro aumento de los programas colaborativos internacionales durante los últimos años y prevén que seguirán en aumento, a pesar de que las definiciones de conjunto, doble y consecutivo no se utilicen de un modo coherente entre investigadores, responsables de diseño de políticas y profesionales.

En Europa, la European University Association (EUA) ya destacó en 2002 la proliferación de los programas de GCDC en varios informes sobre sondeos (Tauch *et al.*, 2002). Es importante tener en cuenta que en Europa el término «grado conjunto» suele incluir tanto los grados conjuntos como los grados dobles. En el informe *Trends V* se documenta el aumento de los programas de grado conjunto especialmente en el nivel de máster (Crosier *et al.*, 2007). Sin embargo, en este mismo informe se advierte de que el coste económico adicional de dichos programas podría acabar limitando su desarrollo y su impacto sobre los objetivos institucionales y regionales de internacionalización. En el informe *Trends 2010* –el último publicado–, también se examinan instituciones en lo concerniente a programas de grado conjunto (grado, máster y doctorado), a nuevos desarrollos y a cambios legislativos que permiten los grados conjuntos. En *Trends 2010* se indica que muchas instituciones están desarrollando pro-

gramas de grado conjunto como respuesta a un mercado de trabajo cada vez más global (Sursock *et al.*, 2010). En un estudio realizado en Estados Unidos en 2009, *Survey of Master Degrees in Europe*, se confirma el futuro aumento de los programas de grado conjunto, pero un avance modesto en los cambios legislativos que permitan la concesión de títulos de grado conjunto (Davies, 2009).

En Estados Unidos, el Council of Graduate Schools (CGS) documentó la diversidad y el aumento de los programas de grado colaborativo entre instituciones de educación superior americanas y de otros países en su informe anual *International Graduate Admissions Survey*, tanto en la edición de 2007 como en la de 2008 (CGS, 2007; CGS, 2008). Estos primeros esfuerzos para investigar los programas GCDC internacionales revela un crecimiento significativo de los programas de grado doble en comparación con los programas de grado conjunto, un mayor número de instituciones que ofrecen uno o más programas GCDC y partenariados con instituciones sobre todo de Europa, China, India y Corea del Sur (Redd, 2008).

En 2009, el Institute of International Education (EE.UU.) y la Freie Universität Berlin hicieron un sondeo sobre programas transatlánticos de grado conjunto y de grado doble basado en las respuestas de 180 instituciones de educación superior (Kuder *et al.*, 2009). Los datos reflejan que las instituciones americanas ofrecen más programas de grado doble y conjunto en el nivel de estudios de grado, mientras que las instituciones europeas prefieren hacerlo en el nivel de estudios de posgrado. Un dato interesante es que las instituciones americanas suelen utilizar las tasas de matrícula para cubrir el coste de estos programas mientras que las instituciones europeas recurren a los presupuestos institucionales y al financiamiento externo, por ejemplo de gobiernos y fundaciones.

En una reciente encuesta realizada en América Latina (Gacel-Avila, 2009) se confirma el aumento de los programas de grado doble en comparación con los programas de grado conjunto y se indica que las instituciones privadas utilizan los programas GCDC para reclutar estudiantes que paguen tasas, mientras que las instituciones públicas consideran estos programas como una herramienta de entrenamiento de habilidades para reforzar la educación universitaria. A diferencia del caso europeo, la empleabilidad de los universitarios obtiene una puntuación baja en tanto que argumento para desarrollar dichos programas. Los argumentos con una puntuación más alta son la internacionalización del currículum y la provisión de programas innovadores.

Actualmente no hay datos disponibles sobre programas GCDC en Asia, África y Oriente Próximo. No obstante, la EU-Asia Higher Education Platform (EAHEP) se reunió en 2009 para debatir sobre el uso de los programas de grado conjunto para promocionar la movilidad del alumnado y del profesorado y los intercambios culturales entre ambas regiones. En este simposio también se analizaron los beneficios y las dificultades de los programas GCDC internacionales y se recomendaron mejores prácticas para dichas colaboraciones a la vista de algunos de los obstáculos y conflictos con los que se encuentran estas iniciativas.

Existen otros informes, nacionales o institucionales, que también abordan el crecimiento de los programas GCDC internacionales. En el ámbito nacional, el Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD) llevó a cabo un informe basado en una encuesta regional cuya mayoría de participantes procedía de Alemania (Maiworm, 2006); otro estudio analiza los programas de grado conjunto entre Alemania y Holanda (Nickel *et al.*, 2009); el Ministerio de Educación finlandés da varias recomendaciones para el desarrollo de programas de grado conjunto y de grado doble (Ministerio de Educación,

2004). En el ámbito institucional, existen informes de la Universidad de Graz, Austria (Maierhofer *et al.*, 2009) y de la Universidad Nacional de Singapur (Kong, 2008). Por último, el European Consortium for Accreditation ha publicado recientemente un informe sobre aseguramiento de la calidad y temas de acreditación relacionados con los programas de grado conjunto (Aerden *et al.*, 2010).

Nuevos desarrollos y tendencias

Los informes mencionados muestran una serie de nuevas y evidentes tendencias en el panorama de programas GCDC del mundo. Aunque es difícil suponer que dichas tendencias se produzcan en todos los países e instituciones que promueven programas GCDC, sí son una manifestación de ciertas tendencias generales que merecen ser consideradas seriamente (Knight *et al.*, en prensa).

- Los programas de grado doble son mucho más comunes que los programas de grado conjunto. Ello se debe muy probablemente a las barreras legales y a las dificultades administrativas para garantizar un título conjunto. Sin embargo, los programas de grado doble son los que plantean la mayoría de dudas y conflictos en torno a los requisitos y validez de los títulos. Los programas de grado consecutivo parecen ser los menos comunes, pero no están exentos de controversia.
- En la mayoría de programas de grado conjunto las instituciones participantes no suelen ser más de dos. Los programas de grado conjunto en la mayoría de disciplinas suelen ser intrarregionales y no interregionales. En cambio, los programas de grado doble presentan parejas más interregionales cuyo alcance es notablemente internacional.
- La mayoría de los programas de grado conjunto y doble se ofrecen en el nivel de máster, pero crece el interés por el desarrollo de programas colaborativos de doctorado basados en conocimientos de enseñanza, en supervisión de tesis y en especialidades de investigación de diferentes instituciones. La corta duración y la flexibilidad de muchos programas de máster en comparación con los programas de grado y de doctorado probablemente facilitan la programación colaborativa internacional.
- Muchos programas GCDC se ofrecen en disciplinas como ciencias empresariales o ingeniería, dos áreas que a menudo se consideran altamente móviles e internacionales por naturaleza, y para las que existe una demanda de mercado. Los programas de grado doble de MBA probablemente son los programas GCDC más numerosos y variados, por lo que también plantean muchas preguntas y obstáculos.
- Actualmente los programas GCDC están incorporando un componente de prácticas en el extranjero, sobre todo en campos como la enfermería y el periodismo. En algunos casos así es como se introduce la movilidad en el programa.
- Los programas GCDC en línea se desarrollan para facilitar la movilidad de los programas. Algunos programas colaborativos se basan en la movilidad del profesorado más que en la movilidad de los estudiantes, o exigen el desplazamiento de los estudiantes solo para el componente de

- prácticas en el extranjero. Es probable que un estudiante pueda finalizar un programa GCDC internacional sin salir de su país. Aunque puede que algunos programas en línea sean más accesibles a las personas con limitaciones de tiempo y/o pocos recursos, los estudiantes no tendrán la oportunidad de realizar la inmersión cultural que caracteriza muchos de los programas GCDC.
- Un nuevo desarrollo es la creación de grandes consorcios para poder ofrecer una amplia gama de oportunidades de aprendizaje a los estudiantes. Por ejemplo, en 2010 Europa lanzó el programa conjunto de doctorado en astrofísica de Erasmus Mundus, con la colaboración de trece instituciones. Participan en este consorcio internacional tanto universidades tradicionales europeas como institutos de investigación avanzada de todo el mundo. Los institutos de investigación aportan los equipos científicos más modernos y comunidades de científicos altamente cualificados como complemento al entorno académico de las universidades.
 - Otra medida innovadora es el programa de grado consecutivo que ofrece dos grados de niveles diferentes en dos países distintos. Parece que algunos de estos programas actúan como nuevos canales de las universidades para reclutar estudiantes internacionales y no tanto como programas colaborativos diseñados para el alumnado local e internacional. Algunos programas de grado doble también ofrecen títulos en dos disciplinas diferentes (por ejemplo ciencias y filosofía) en un tiempo equivalente a los grados corrientes de una sola disciplina.

Problemas y retos

Las ventajas de los programas de grado conjunto, doble y consecutivo son múltiples y variadas, pero también lo son las dificultades con las que se encuentran las instituciones que emprenden este tipo de iniciativas. Sistemas reglamentarios distintos, calendarios académicos, sistemas de créditos, becas de matrícula y estudios, enfoques de enseñanza y requisitos de examen son solo algunos de los obstáculos más técnicos que deben superarse. En este apartado identificamos varios de los problemas académicos que tanto las instituciones como las autoridades de educación superior deben abordar para avanzar en el desarrollo y en el reconocimiento de estos programas y títulos.

Armonización de reglamentaciones y usos

Las reglamentaciones y los usos nacionales e institucionales son distintos según cada país, y presentan muchas dificultades en lo que atañe al diseño y la implementación de los programas colaborativos internacionales. Por ejemplo, a menudo existen reglamentaciones que prohíben a los estudiantes matricularse en más de una universidad a la vez, o leyes según las cuales estos deben pasar el último año o semestre en el país de la universidad donde cursan los estudios, o prácticas obligatorias de reclutamiento y selección de estudiantes. La falta de reconocimiento o las limitaciones en el número de cursos o créditos cursados en la universidad asociada son barreras adicionales. El hecho de que los años académicos no coincidan puede representar un problema para los programas GCDC, sobre todo en cuanto a la movilidad de los estudiantes. No obstante, ofrecen más oportunidades para

el intercambio de profesorado. Los requisitos y procedimientos de examen/evaluación a menudo constituyen un problema para los programas de grado doble.

Aseguramiento de la calidad y acreditación

El aseguramiento de la calidad y la acreditación tienen una importancia fundamental, pero plantean serias dificultades para los programas GCDC. Cuando las instituciones tienen su propio procedimiento interno de aseguramiento de la calidad, pueden cumplirse los requisitos de revisión de la calidad de sus propios componentes. Pero asegurar la calidad de los cursos ofrecidos por una universidad asociada es más difícil. Los requisitos corrientes de entrada y salida se utilizan a menudo a modo de indicadores de calidad, pero sería muy útil que en los acuerdos de los programas colaborativos se incluyera el reconocimiento mutuo de los programas de aseguramiento de la calidad respectivos (si las instituciones dispusieran de ellos).

La acreditación es un problema todavía más complejo, puesto que no todos los países del mundo disponen de sistemas nacionales. Cuando sí disponen de estos, un problema añadido es que las agencias de acreditación difieren entre ellas enormemente; algunas se centran en los contenidos y otras en los procesos o resultados. Es más, para muchas agencias el establecimiento de procedimientos de acreditación de los programas de colaboración internacional es un campo relativamente nuevo.

Por ahora, el mejor de los casos es que cada una de las instituciones participantes en un programa de grado doble, conjunto o consecutivo realice la acreditación. Para los programas profesionales, existen agencias de acreditación internacional, como ABET o EQUIS, que pueden ser apropiadas para programas de grado conjunto o doble. No obstante, actualmente, muchas instituciones cuentan con la acreditación de dichas agencias profesionales de acreditación para sus programas internos más que para sus programas de grado doble o conjunto. Un factor importante es saber si la mejor vía para la acreditación de los programas colaborativos internacionales es la regional, la nacional o la internacional.

Lengua

La lengua de uso en los programas de grado conjunto o doble introduce nuevos factores de complejidad. Las instituciones participantes suelen ofrecer sus programas en la lengua de enseñanza del país y, en algunos casos, en inglés. Ello significa que los cursos pueden impartirse en tres lenguas diferentes como mínimo, o en más si la participación es múltiple. Los estudiantes tienen que ser, como mínimo, bilingües –generalmente su propia lengua nativa (a veces es más de una) e inglés. Aquí se plantean dos cuestiones. La primera es el dominio del inglés en los casos en los que esta lengua no es la lengua nativa de ninguna de las partes, lo cual pone de relieve la tendencia a la «inglesización», o lo que algunos llaman «imperialismo del lenguaje» en el ámbito de la educación superior (y también en muchos otros ámbitos). ¿Los programas colaborativos internacionales fomentan un uso excesivo del inglés y la estandarización del currículum? La segunda cuestión atañe al nivel de competencia exigido a alumnado/profesorado en la segunda lengua de enseñanza/investigación, y a la formación necesaria para ayudar al alumnado/profesorado a alcanzar el nivel de competencia lingüística requere-

rado. El lado positivo del problema lingüístico es que los estudiantes tienen que ser bilingües o multilingües, lo cual mejora sus habilidades comunicativas y la posibilidad de encontrar empleo además de permitirles acercarse a otra cultura. Sin embargo, las instituciones participantes deben dejar muy claro en los acuerdos de colaboración cuáles son los requisitos relativos a la lengua y la disponibilidad de cursos para mejorarla. Es indispensable que los estándares de enseñanza y aprendizaje se mantengan altos, aunque ni las instituciones ni los estudiantes participantes utilicen su lengua nativa.

Tasas y financiación

Los aspectos económicos como las tasas de matrícula y la financiación pueden ser bastante complejos. Está claro que la generación de ingresos no suele ser el motivo principal que impulsa este tipo de programas ya que a menudo requieren inversiones adicionales de las instituciones o tasas de matrícula más caras que deben pagar los estudiantes (Maierhofer *et al.*, 2009). En los países donde no se paga matrícula *per se*, o en los que tienen una autonomía limitada para establecer tasas, los costes adicionales tienen que ser asumidos por las instituciones o por financiadores externos. No obstante, la sostenibilidad de un programa puede correr riesgo cuando depende de financiación externa. El desarrollo de un programa se complica más cuando están implicados múltiples participantes con tasas de matrícula diferentes, o cuando existen costes adicionales debidos a la movilidad física y virtual del profesorado. También deben negociarse los acuerdos en cuanto a costes conjuntos de marketing, reclutamiento, asesoramiento y administración. En los casos en los que se generan ingresos es necesario un acuerdo para su distribución.

Dudas y conflictos

Además de la armonización académica y de cuestiones técnicas, existen otros aspectos de gran importancia a los que también debe prestarse atención, y que a menudo se expresan como dudas y conflictos. Giran en torno a cuestiones tales como estas: ¿Cuál es el verdadero motor del crecimiento de los programas GCDC? ¿Son sostenibles sin fuentes de financiación externas? ¿Cuáles son los procesos de certificación? ¿Tienen reconocimiento los títulos? Y por último, ¿cómo se establecen y se cumplen los requisitos y los estándares de los programas?

El razonamiento del estudiante – ¿Una experiencia de calidad o dos grados por el precio de uno?

Hay varias razones que explican por qué los estudiantes se sienten atraídos por los programas GCDC. Los estudiantes ven la oportunidad de participar en un programa que ofrece dos grados en dos universidades distintas situadas en dos países una oportunidad para mejorar sus perspectivas de empleabilidad y su trayectoria profesional. Algunos estudiantes creen que un programa colaborativo tiene más calidad puesto que el programa académico reúne los conocimientos y la experiencia de dos universidades, lo cual es especialmente cierto en los grados conjuntos. Para otros estudiantes lo

interesante no es tanto una mejor calidad como la oportunidad de obtener dos grados «por el precio de uno», por decirlo así. Su razonamiento es que los programas de grado doble o consecutivo son más cortos, que la carga de trabajo es sin duda menor que en dos grados independientes y que económicamente el coste también es menor. Este argumento no es válido para todos los programas de este tipo, pero sí hay algo de cierto en todo ello. Una organización educativa internacional europea líder en su sector presenta las titulaciones de grado doble como «mucho más fáciles de obtener y no necesariamente con menor validez» y también como «dos títulos por el precio de uno». Por último, no puede ignorarse el factor del estatus. Sin duda una cierta impresión de elitismo se vincula al hecho de poseer títulos académicos de universidades de diferentes países, aunque el estudiante nunca se haya desplazado al extranjero y se haya beneficiado de las ventajas de la enseñanza a distancia y de los profesores visitantes extranjeros.

El motor institucional – ¿Mejora de las habilidades o mejora del estatus?

Los programas GDCD pueden propiciar un tipo de relación más profunda y sostenible que otras estrategias de programas de internacionalización, como los hermanamientos y las franquicias. Las ventajas académicas en términos de innovación curricular, intercambio de profesores e investigadores, y acceso a los conocimientos y a las redes de la universidad asociada es lo que da un especial atractivo a los grados conjuntos. Los grados consecutivos significan para la institución que los ofrece la posibilidad de trabajar con otras universidades que tal vez dispongan de programas de máster, o de doctorado, o de especialidades de los que ella carece.

Para otras instituciones, la razón principal es la mejora de su reputación y ser consideradas como universidad internacional, lo cual se consigue colaborando voluntariamente con otras instituciones del mismo rango o de rango superior. Esta mejora de estatus interesa tanto a instituciones de países desarrollados como de países en desarrollo. Por ejemplo, las instituciones de países en desarrollo están interesadas en los programas de grado doble asociados con instituciones de países desarrollados porque es una manera de verificar indirectamente la calidad de su programa, puesto que para que los cursos cuenten como grado doble o múltiple deben estar considerados equivalentes. Existen casos de instituciones que creen que disponer de un programa colaborativo con otra institución de rango superior les ayudará en el proceso de acreditación nacional, o incluso que gracias a este programa colaborativo podrán eludir dicho proceso. Por último, algunas universidades perciben los programas colaborativos como una forma de atraer a estudiantes dotados que a lo mejor deciden quedarse para conseguir experiencia laboral una vez obtenido el título, y quién sabe si quedarse en el país permanentemente. Todo ello plantea preguntas y dudas persistentes sobre cuál es el verdadero motor que impulsa a las instituciones a promocionar cada vez más los programas GDCD.

Sostenibilidad

La inversión económica necesaria para emprender este tipo de programas es un aspecto que merece mayor investigación. En algunos casos, gran parte de los costes adicionales se asumen aumentando el precio de la matrícula, con lo cual, a su vez, los programas son más elitistas y solo accesibles a

estudiantes económicamente independientes o que cuentan con algún medio de mantenimiento. En otras situaciones, las propias instituciones absorben los costes. Hasta ahora, el motor de los programas colaborativos no parece que haya sido la generación de beneficios, a diferencia de los programas transfronterizos (por ejemplo, franquicias y programas de hermanamiento, y el reclutamiento de alumnado extranjero). En resumen, la sostenibilidad de los programas GCDC que necesitan financiación externa de gobiernos, empresas o fundaciones es vulnerable, como lo son los programas que dependen completamente de las tasas del alumnado.

Certificaciones

La concesión de una certificación legal de los cursos, y el subsiguiente reconocimiento de los títulos expedidos son con diferencia los aspectos más preocupantes. Tal como hemos comentado, solo hay unos pocos países –aunque cada vez hay más– que permiten legalmente que una de sus universidades conceda un título conjunto asociándose con una institución de otro país. Ello significa que a menudo el alumno obtiene un título formal de una universidad y un certificado no oficial de la otra u otras, en el que se indica que cursó un programa colaborativo. Para algunos estudiantes, esto no representa ningún problema puesto que lo más importante es la naturaleza internacional del programa académico, no el título. Pero para otros sí constituye un problema ya que las credenciales interesan cada vez más a los estudiantes.

Reconocimiento y validez de los títulos

Tanto empleadores como instituciones académicas y organismos de evaluación de acreditaciones deben ser conscientes de lo que implica conceder y reconocer los títulos dobles o múltiples. Da la impresión de que determinados grados dobles, múltiples y consecutivos tienen más validez que otros, pero se trata sólo de una percepción, que además no es fácil demostrar. Los procesos de reconocimiento plantean problemas de validez o fraude que a menudo van asociados a los títulos de grados dobles o múltiples –no tanto a los títulos de grados conjuntos o consecutivos. La preocupación se debe en parte al doble cómputo de créditos/carga de trabajo de curso para dos o más títulos. Esto es lo que ha dado lugar a la etiqueta de «dos por el precio de uno» en los grados dobles. En este caso, el coste se mide no sólo en términos monetarios sino también en términos de carga de trabajo del alumnado.

Requisitos para la consecución de los programas

Los modelos utilizados para fijar los requisitos necesarios para la consecución de los programas de grado doble/múltiple son muy variados. No existe una explicación ni un marco estándar únicos para determinarlos, lo cual plantea una pregunta decisiva: ¿el marco de trabajo se basa en 1) el número de cursos/créditos realizados, 2) la carga de trabajo, o 3) los resultados/competencias exigidos? Estos tres enfoques llevan a explicaciones y dudas diferentes sobre la validez de los títulos de grado doble/múltiple concedidos. El valor de un título/acreditación constituye el principal motivo de la incertidumbre que envuelve la aceptabilidad o validez de los grados dobles/múltiples expedidos tras la

finalización de un programa colaborativo. Para muchas personas el hecho de atribuir los mismos cursos o cargas de trabajo a dos o más grados de dos o más instituciones disminuye la validez del título. Otros creen que si los estudiantes alcanzan los resultados/competencias de aprendizaje exigidos para obtener el título, independientemente de dónde o cómo los hayan adquirido, la acreditación es válida. Según este razonamiento, los grados dobles y múltiples, basados en una serie de cursos o competencias centrales a los que se añaden unos requisitos adicionales exigidos por las instituciones colaboradoras, son desde el punto de vista académico válidos y legítimos; lo que requiere más atención es el proceso de reconocimiento de dichos títulos, y no los requisitos para la realización de los estudios *per se*. Ambos argumentos son válidos, pero la variedad de modelos utilizados impide encontrar una solución clara a la cuestión de la legitimidad. Las dudas siguen en pie.

Conclusión

Es evidente que las políticas, los usos y las interpretaciones nacionales matizan y complican el debate en torno a los requisitos para la obtención de títulos. El aspecto crucial que se desprende de las dudas y las diferentes interpretaciones sobre la legitimidad de los grados dobles/múltiples es que es necesario un análisis riguroso. Todas las partes implicadas, estudiantes, instituciones de educación superior, empleadores, agencias de aseguramiento de la acreditación y la calidad, diseñadores de políticas, líderes académicos y órganos de reconocimiento de títulos, deben abordar este aspecto por separado y conjuntamente. Las analogías y las diferencias entre países y partes interesadas deben reconocerse y respetarse, pero tiene que haber una interpretación común de lo que verdaderamente representan y significan dos o más títulos del mismo nivel de un programa colaborativo de grado doble o múltiple.

El reto al que se enfrenta la educación superior es llegar a una interpretación común de lo que realmente significan e implican los programas de grado conjunto, doble y consecutivo, y neutralizar los problemas académicos de armonización inherentes a un trabajo que se lleva a cabo en marcos regulatorios, culturas y prácticas nacionales diferentes. Y lo más importante, es necesario un debate sólido en torno a aspectos controvertidos como la acreditación, el reconocimiento y la validez de los títulos si queremos garantizar que los programas colaborativos internacionales y sus titulaciones sean respetados y bien acogidos por alumnado, instituciones de educación superior y empleadores de todo el mundo, y no tengan consecuencias poco deseables e imprevistas.

Bibliografía y fuentes de información

AERDEN, A.; RECZULSKA, H. (2010). *The recognition of qualifications awarded by joint programmes: An analysis of current practices by national recognition centres*. European Consortium for Accreditation in Higher Education. [Fecha de consulta: 5 de enero de 2011].

<http://www.eacaconsortium.net/admin/files/assets/subsites/1/documenten/1270211409_eca--the-recognition-of-qualifications-awarded-by-joint-programmes---2010.pdf>

- BECKER, R. (2009). *International Branch Campuses: Markets and Strategies*. Londres: The Observatory on Borderless Higher Education.
- COUNCIL OF GRADUATE SCHOOLS (2007). *2007 CGS International Graduate Admissions Survey: Phase II Final Applications and Initial Offers of Admission*. [Fecha de consulta: 5 de enero de 2011].
<http://www.cgsnet.org/portals/0/pdf/R_IntlAdm07_II.pdf>
- COUNCIL OF GRADUATE SCHOOLS (2008). *2008 CGS International Graduate Admissions Survey: Phase II Final Applications and Initial Offers of Admission*. [Fecha de consulta: 5 de enero de 2011].
<http://www.cgsnet.org/portals/0/pdf/R_IntlAdm08_II.pdf>
- CROSIER, D.; PURSER, L.; SMIDT, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Bruselas: European University Association.
- DAVIES, H. (2009). *Survey of Master Degrees in Europe*. Bruselas: European University Association. [Fecha de consulta: 5 de enero de 2011].
<<http://www.eua.be/publications/>>
- EAHEP (2009). *Student Mobility, Joint Degree Programmes and Institutional Development. The Second EAHEP Workshop Outcome Report*. Kuala Lumpur, Malasia, 16-17 de febrero de 2009. EU-Asia Higher Education Platform. [Fecha de consulta: 5 de enero de 2011].
<http://www.eahep.org/web/images/Malaysia/annex%20%20second%20eahep%20workshop%20final%20outcome%20report_final.pdf>
- EC/UNESCO (2004). *Recommendation on the Recognition of Joint Degrees. Adopted by the Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region*.
- EACEA (2009). «Action 2: Partnerships with Third Country higher education institutions and scholarships for mobility». *Erasmus Mundus*. [Fecha de consulta: 5 de enero de 2011].
<http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/action2_en.php>
- EUA (2004). *Developing Joint Masters Programmes for Europe: Results of the EUA Joint Masters Project*. Bruselas: European University Association. [Fecha de consulta: 5 de enero de 2011].
<<http://www.eua.be/publications/>>
- GACEL-AVILA, J. (2009). *Joint and Double Degree Programmes in Latin America: Patterns and Trends*. Londres: The Observatory on Borderless Higher Education.
- KONG, L. (2008). «Engaging globally through joint and double degree programmes: A view from Singapore». *Global Higher Education*. [Fecha de consulta: 5 de enero de 2011].
<<http://globalhighered.wordpress.com/2008/02/15/engaging-globally-through-joint-and-double-degree-programmes-a-view-from-singapore/>>
- KNIGHT, J. (2008). *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Róterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- KNIGHT, J. (2008). *Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues*. Londres: The Observatory on Borderless Higher Education.
- KNIGHT, J. (2005). *Borderless, Offshore, Transnational and Cross-border Education: Definition and Data Dilemmas*. Londres: The Observatory on Borderless Higher Education.
- KNIGHT J.; J. LEE. (2012). «International Joint, Double and Consecutive Degree Programs: New Developments, Issues and Challenges». En: D. DEARDOFF, H. DE WIT; J. HEYL; T. ADAMS (eds.). *Bridges to the Future: New Strategies for Internationalizing Higher Education in the 21st Century* (en prensa).

- KUDER, M.; OBST, D. (2009). *Joint and Double Degree Programs in the Transatlantic Context*. Institute of International Education & Freie Universitaet Berlin. [Fecha de consulta: 5 de enero de 2011].
<http://www.iienetwork.org/file_depot/0-10000000/0-10000/1710/folder/80205/TDP+Report_2009_Final21.pdf>
- MAIERHOFER, R.; KRIEBERNEGG, U. (2009). «Joint and Dual Degree Programs: New Ventures in Academic Mobility». En: R. BHANDARI, S. LAUGHLIN (eds.), *Higher Education on the Move: New Developments in Global Mobility*. Nueva York: The Institute of International Education. Págs. 65-77.
- MAIWORM, F. (2006). *Results of the Survey on Study Programmes Awarding Double, Multiple or Joint Degrees*. Kassel, Alemania: German Academic Exchange Service (DAAD) / German Rector's Conference (HRK). [Fecha de consulta: 5 de enero de 2011].
<http://www.eu.daad.de/imperia/md/content/eu/sokrates/veranstaltungen/jd_report2.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE FINLANDIA. (2004). *Development of International Joint Degrees and Double Degrees: Recommendation of the Ministry of Education*. Helsinki, Finlandia. [Fecha de consulta: 5 de enero de 2011].
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/tutkintojen_tunnustaminen/opetusministerioen_suositus_kansainvalisten_yhteistutkintojen_ja_kaksoistutkintojen_kehittaemisestae/liitteet/JointDegrees_recommendations.pdf>
- NICKEL, S.; ZDEBEL, T.; WESTERHEIJDEN, D. (2009). *Joint Degrees in European Higher Education: Obstacles and opportunities for transnational programme partnerships based on the example of the German-Dutch EUREGIO*. Centre for Higher Education Development (Germany) y Center for Higher Education Policy Studies (Holland).
- REDD, K. (2008, octubre). «Data Sources: International Graduate Programs – 2007 & 2008». *CGS Communicator*. [Fecha de consulta: 5 de enero de 2011].
<http://www.cgsnet.org/portals/0/pdf/DataSources_2008_10.pdf>
- SACKMANN, R. (2007). «Internationalization of Markets for Education: New Actors Within Nations and Increasing Flows Between Nations». En: K. MARTENS, A. RUSCONI, K. LEUZE (eds.). *New Arenas of Education Governance*. Nueva York: Palgrave MacMillan. Págs. 155-175.
- SCHNELLER, C.; LUNGU, I.; WÄCHTER, B. (2009). *Handbook of International Associations in Higher Education: A Practical Guide to 100 Academic Networks World-Wide*. Bruselas: Academic Cooperation Association.
- SCHÜLE, U. (2006). *Joint and Double Degrees within the European Higher Education Area – Towards Further Internationalization of Business Degrees*. París: Consortium of International Double Degrees.
<www.CIDD.org>
- SURSOCK, A.; SMIDT, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Bruselas: European University Association. [Fecha de consulta: 5 de enero de 2011].
<<http://www.eua.be/publications/>>
- TAUCH, C.; RAUHVARGERS, A. (2002). *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Bruselas: European University Association. [Fecha de consulta: 5 de enero de 2011].
<http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf>
- VINCENT-LANCRIN, S. (2004). *Internationalisation and Trade in Higher Education*. París: OECD.

Sobre la autora

Jane Knight

jane.knight@utoronto.ca

Universidad de Toronto

Profesora adjunta

Estudios de Teoría y Política

Ontario Institute for Studies in Education

CIDEC (Comparative, International and Development Education Centre)

OISE/UT

University of Toronto

252 Bloor Street West

7th Floor-Room#107

Toronto, Ontario

M5S 1V6

Canadá



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

Monográfico «Globalización e internacionalización de la educación superior»

ARTÍCULO

Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez

almarceliar@gmail.com

Estudiante del doctorado Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona
y becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt-México)

Fecha de presentación: enero de 2011

Fecha de aceptación: abril de 2011

Fecha de publicación: julio de 2011

Cita recomendada

RAMÍREZ, Alma Arcelia (2011). «Condiciones para la internacionalización de la educación superior: entre la inclusión y la exclusión en un mundo globalizado». En: «Globalización e internacionalización de la educación superior» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 152-164. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-ramirez/v8n2-ramirez>>

ISSN 1698-580X

Resumen

Este artículo presenta un análisis de los elementos que posibilitan o dificultan el desarrollo de las instituciones de educación superior dentro de un entorno internacional, teniendo en cuenta la particularidad de los distintos contextos sociales y los fines de la educación superior. Para ello, se analiza el concepto de globalización y sus características, destacando los procesos de inclusión y exclusión que ha generado y su impacto en las acciones educativas. Asimismo, se discuten los propósitos de la educación superior y sus transformaciones como consecuencia de las demandas de un mundo interconectado tecnológicamente y de sociedades cada vez más plurales. De esta manera, la reflexión conceptual se realiza en torno a la relación entre globalización, educación superior e internacionalización, y se concluye con los indicadores que favorecen la inclusión de las instituciones en

las dinámicas internacionales, considerando no sólo sus condiciones internas, sino también aquellas relacionadas con la sociedad en la que se desenvuelven. Por lo tanto, se destaca una perspectiva de la internacionalización que involucra factores institucionales, culturales, sociales, económicos y educativos que facilitan u obstaculizan una integración en el mundo global.

Palabras clave

globalización, educación superior, internacionalización, inclusión, exclusión

Conditions for the Internationalisation of Higher Education: Between Inclusion and Exclusion in a Globalised World

Abstract

This article presents an analysis of the elements that enable or hinder the development of higher education institutions within an international environment, taking into account the particularity of the different social contexts and purposes of higher education. To this end, the concept of globalisation and its characteristics are analysed. Specific emphasis is placed on the processes of inclusion and exclusion that it has generated and its impact on educational actions. In addition, the aims of higher education and its transformation as a result of a technologically connected world and increasingly pluralistic societies are discussed. Thus, this analysis delineates the relationship between globalisation and internationalisation of higher education. In conclusion it identifies the indicators for the inclusion of institutions in international dynamics, considering not only their internal conditions, but also those related to the society in which they operate. In other words, this article presents an approach to internationalisation that involves institutional, cultural, social, economic and educational factors that facilitate or hinder integration into the global world.

Keywords

globalisation, higher education, internationalisation, inclusion, exclusion

Globalización y procesos educativos

En las últimas décadas se han suscitado procesos de cambio social originados por transformaciones en diversos ámbitos: la tecnología, la economía y la política social. Estos cambios se han manifestado en una mayor interconexión entre países, un flujo más rápido de información y una vivencia a tiempo real de lo que sucede en otras partes del mundo. Las facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) posibilitan la vinculación entre las sociedades y acercan al conocimiento de otras culturas.

Si bien la relación económica y política entre países no es algo nuevo, esta adquiere dimensiones distintas en la globalización. Desde finales del siglo xv hasta mediados del siglo xx, los vínculos

comerciales han propiciado intercambios culturales y relaciones de poder entre países, los cuales se han acercado y convivido entre la aceptación y el enfrentamiento, entre la integración y la imposición (Beck, 1998; García, 2000; Friedman, 2006). Sin embargo, las relaciones que actualmente se establecen entre las naciones han demandado la construcción de un nuevo paradigma en el que se definan las características que distinguen a esta realidad global (Martin y Schumann, 1998; García, 2000; Bauman, 2001; Rivero, 2006). Estas pueden categorizarse en los siguientes rubros.

- a) Revolución tecnológica. Las TIC ofrecen una conexión inmediata con lo que acontece en cualquier parte del mundo, lo cual ha provocado cambios en nuestras formas de relacionarnos. La aparición de internet y la renovación de los dispositivos de comunicación han hecho que la información esté disponible en cualquier momento. Esta revolución repercute también en los ámbitos personales y laborales, y modifica las formas de producción y de convivencia.
- b) Extensión de los mercados. Estar interconectados constantemente ha facilitado la expansión comercial y la unión de regiones en mercados comunes como son la Unión Europea (UE), el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y el mercado común de países latinoamericanos (Mercosur). Esta apertura posibilita un intercambio a gran escala, en el que las barreras comerciales se difuminan y en donde las reglas del mercado son la base de las relaciones entre países.
- c) Hegemonía de un modelo económico-social. La liberalización comercial a escala mundial ha dado lugar a una sola forma de entender la política económica y social: la neoliberal. Con base en esta perspectiva, el Estado deja de ser el responsable absoluto del bienestar de sus ciudadanos y se convierte en un agente regulador de las acciones que agentes privados realizan dentro de una lógica de competitividad. Si bien el Estado tiene soberanía en el control de las actividades económicas y políticas de bienestar social, esta queda cada vez más supeditada a las fuerzas económicas de agentes externos al propio territorio.
- d) Ampliación de las fronteras. Las tres categorías anteriores traen como consecuencia que las fronteras que antes delimitaban a los poderes de los Estados en un territorio sean permeables y dejen de estar claramente definidas. Aunque geográficamente puede decirse hasta dónde llega una nación, las dinámicas comerciales, el avance de la tecnología y la apertura de los mercados han propiciado que las fronteras entre países sean relativas para las acciones económicas.

La globalización ha tenido como consecuencia la transformación de otros procesos como la migración, la convivencia con lo diferente, la conformación de sociedades culturalmente heterogéneas y la inclusión-exclusión de las personas a escala local y mundial.

El acceso a los beneficios que proporcionan las TIC, las ventajas en la eliminación de fronteras comerciales, así como la posibilidad de moverse de un lugar a otro sin restricción son condiciones de la globalización que están al alcance de unos cuantos, y dan lugar a una nueva polarización (Bauman,

2001). En esta disparidad, algunos tienen una libertad sin precedentes para desplazarse sin importar los obstáculos físicos y actuar a distancia, con lo que logran, por ejemplo, invertir en cualquier bolsa o agente sucursal eliminando las distancias geográficas. Asimismo, las empresas transnacionales pueden producir en un país, pagar impuestos en otro y exigir gastos para la creación de infraestructura en algún tercer país, así como instalar mano de obra en donde económicamente sea más ventajoso (Beck, 1998). También la globalización ha facilitado que las personas sean más «móviles», puedan viajar a varios países en lapsos cortos de tiempo y estar en una misma semana en Tokio, Estados Unidos o algún lugar de Europa.

Por el contrario, en el Informe sobre el desarrollo mundial (2009) se especifica que la producción está concentrada en las grandes ciudades, las provincias avanzadas y las naciones ricas. Se indica que, en países como Brasil, China y La India, los estados atrasados registran tasas de pobreza que duplican a los estados más avanzados. De igual modo, más de mil millones de personas en el planeta sobreviven con menos del 2% de la riqueza mundial.

De esta manera, el avance de la tecnología, la posibilidad de moverse de un lugar a otro, de poder expandir lazos comerciales y de buscar los medios más convenientes para beneficiarse de la ampliación de las fronteras son posibles para una minoría en todo el mundo. El resto tiene que buscar los medios para sobrevivir y tener mejores condiciones de vida, lo cual se visualiza en la migración. De acuerdo con el Informe sobre las migraciones en el mundo (2010), el número de migrantes internacionales ha aumentado rápidamente en las últimas décadas, de manera que si esta población sigue acrecentándose al ritmo de los últimos 20 años, la cantidad podría ser de 405 millones para el año 2050. Se estima que la fuerza laboral de los países económicamente más desarrollados representará cerca de 600 millones hasta 2050, mientras que en los países menos adelantados se prevé un aumento de 3.000 millones en 2020 y 3.600 millones en 2040. Por ello, en el informe se calcula que la demanda de trabajadores migrantes probablemente aumentará en el mundo desarrollado por el envejecimiento de las poblaciones y por la necesidad de atraer a personas altamente capacitadas.

En este contexto, las condiciones de desigualdad son evidentes. Las personas con posibilidades de un empleo bien remunerado, acceso a la educación y a los medios necesarios para desarrollarse en un mundo altamente interconectado son las que pueden ejercer sus derechos de movilidad, de crecimiento personal y de libertad traspasando las fronteras físicas y mediáticas que definen el mundo actual.

La heterogeneidad de las sociedades y su cambio constante como consecuencia de las características de la globalización demandan procesos formativos donde los individuos aprendan a convivir en la diferencia y a desarrollarse dentro de un entorno en constante transformación, con demandas de adaptación y cambio por parte de sus habitantes. Idealmente, una persona que logra manejarse efectivamente en un mundo global, tiene las siguientes competencias (Leiva, 2009):

1. Conocimiento de la sociedad mundial. Sólido conocimiento de lo que sucede en el mundo, de la situación política y socioeconómica internacional.
2. Comprensión de la tecnología. Conocer las nuevas tendencias tecnológicas y las oportunidades que ofrece en diferentes ámbitos.

3. Dominio de idiomas. Privilegio en el dominio del idioma inglés y el manejo de otros idiomas que permitan conocer más a fondo otras culturas y comunicarse de manera efectiva.
4. Experiencia internacional. Esta es importante, ya sea estudiando o trabajando en el extranjero. Un requisito indispensable para tener una amplia visión del mundo.

En teoría, el desarrollo de estas competencias dentro de un proceso educativo permite a los individuos adaptarse mejor y desenvolverse en el mundo global, respondiendo a sus demandas. No obstante, el logro de dichas competencias se hace mediante procesos educativos continuos y de instrucción específicos al alcance de unos cuantos. La cobertura y la calidad en la educación primaria, en la cual se aprenden las competencias básicas para vivir y convivir es un asunto aún pendiente. En 2007, el número de niños en el mundo en edad de cursar primaria sin escolarizar era de 72 millones; sin embargo, teniendo en cuenta las tendencias actuales, para 2015 podría haber todavía 56 millones de niños privados de poder ir a la escuela (Unesco, 2010). Además, hay diferencias significativas en el logro de la calidad, por lo que el aprendizaje de las competencias básicas es desigual dentro y entre países.

Las fuerzas de la globalización abren oportunidades de educación y ofrecen herramientas para hacer un uso más efectivo del tiempo, del espacio y del conocimiento. Pero en estas oportunidades, las personas sin escolarizar, con malas condiciones de salud y alimentación, y con un entorno empobrecido quedan excluidas y al margen de un bienestar que gozan otros. Por lo tanto, luchan por alcanzar un beneficio en los espacios de subordinación que quedan libres. En este punto, la educación superior tiene una función no sólo económica, sino también social.

Los fines de la educación superior en un contexto globalizado

En la Declaración mundial sobre educación superior (1998) se acordó que la misión principal de este nivel educativo es educar, formar y realizar investigaciones. Dentro de este objetivo se especifica la formación de diplomados altamente cualificados, la construcción de un espacio abierto en el que se propicien aprendizajes permanentes, la generación y difusión de conocimientos, y la contribución a comprender, interpretar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas. También, la misión de la educación superior implica inculcar a los jóvenes el valor de la ciudadanía democrática a partir del debate y el fomento de la crítica y la objetividad, así como contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, principalmente mediante la capacitación del personal docente.

De esta manera, la educación superior tiene en sus manos un poder de cambio a través de las actividades básicas de docencia, investigación y difusión del conocimiento. Conforman la esfera educativa en la que no sólo se desarrollan competencias profesionales ligadas al ámbito económico, sino también aquellas relacionadas con los valores sociales, la capacidad crítica y la transformación social. En la educación superior se concretan las acciones que deben contribuir a la disminución de las

desigualdades, al fomento de valores como la tolerancia, la democracia y la igualdad, y la innovación científica dirigida a la creación de conocimiento y la resolución de problemas.

La Unesco (2004) menciona que los factores que han propiciado repensar las prioridades de la formación en educación superior son la proliferación de compañías multinacionales; las nuevas modalidades de proporcionar servicios educativos como la educación a distancia y la instrucción por medios virtuales; la gran diversificación de cualificaciones y certificados; el incremento de estudiantes en movilidad y los programas educativos de cooperación internacional; la necesidad de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, y el incremento de la inversión privada en educación.

La realidad global plantea demandas a la educación superior vinculadas con los requerimientos de la economía actual, la transformación del conocimiento, la rápida validez de la información y el necesario uso de las TIC para facilitar procesos de instrucción. En este sentido, la educación superior ha asumido el rol de educar para responder a los nuevos esquemas económicos y de creación del conocimiento (Altbach, 2006), así como la enseñanza, el aprendizaje y el servicio a la sociedad a través del compromiso del sector público y la empresa privada (Knight, 2011).

En el Congreso Mundial de la Educación Superior, celebrado en el año 2009, además de ratificar la misión y las funciones de la educación superior declaradas en 1998, se destacó su responsabilidad social en la creación de espacios de participación para todos los agentes que intervienen en el logro de las acciones educativas y en la generación de conocimiento. Se enfatizó la necesidad de reforzar el acceso, la equidad y la calidad de la educación superior, lo cual implica un apoyo tanto financiero como educativo para las comunidades más marginales, el fortalecimiento de la formación docente y la planeación educativa de las enseñanzas básicas. Además, se hizo mención de la necesidad de utilizar las redes y las colaboraciones entre instituciones para contribuir al entendimiento mutuo y promover la cultura de la paz, el intercambio de estudiantes y la cooperación internacional a través de mecanismos que garanticen la colaboración multilateral y multicultural, así como incrementar la cooperación regional en el reconocimiento de las cualificaciones.

Los nuevos retos que se le plantean a la educación superior implican un reconocimiento de las necesidades locales de las instituciones y una cooperación internacional que contribuya a su mejora. El aprovechamiento de la red global es un aspecto clave en la búsqueda de educación con equidad y en la disminución de las disparidades entre instituciones y dentro de ellas.

Sin embargo, la relación entre las instituciones de educación superior y la globalización es compleja. Si bien se reconoce que estas deben responder a una realidad local en un contexto global, las condiciones en las que la internacionalización se presenta como un medio para lograr este propósito resultan cuestionables en sus finalidades y en su significado.

Condiciones para la internacionalización de las instituciones

Las universidades, en esencia, responden a intereses nacionales, es decir, a las necesidades de su localidad. En este sentido, la internacionalización responde a objetivos específicos de cada institución.

Así, si bien no todas las universidades son internacionales, todas son objeto de los mismos procesos de globalización (Scott, 2000), es decir, son influenciadas por las características de la era en la que se desenvuelven.

De esta manera, la internacionalización entendida como la capacidad para desenvolverse en un mundo social, económica y tecnológicamente interconectado requiere de ciertas condiciones para contribuir al logro de los propósitos de las universidades y a su desarrollo. En una realidad en la que las desigualdades se han polarizado de manera global, la capacidad de internacionalizarse varía entre las instituciones y entre las personas, de tal manera que aquellas con cualidades acordes a las características de la globalización tienen más posibilidades de incluirse en las dinámicas internacionales que aquellas que se desarrollan en un entorno social y económico menos favorecido.

Los factores que determinan las condiciones de una institución de educación superior para internacionalizarse son varios. Agnew y van Balkom (2009) identifican a nivel micro la motivación de los estudiantes, la demanda de experiencias internacionales por parte de la institución y la medida en que los profesores participan en actividades internacionales. A nivel meso destacan como estrategia prioritaria el apoyo financiero, la misión de la institución y su vínculo con su cultura. El nivel macro incluye la financiación estatal específica, la relación de los graduados con la comunidad empresarial, su preparación para formar parte de la fuerza laboral mundial y la medida en la que los planes de formación incluyen la construcción de la comunidad internacional.

Bajo esta lógica, Altbach y Knight (2007) mencionan que los países con más frecuencia acogen a un número significativo de estudiantes internacionales en sus universidades para ganar prestigio e ingresos. En la Unión Europea, por ejemplo, la internacionalización académica es parte de la integración económica y política. Actualmente, con el Plan de Bolonia se ha armonizado lo académico para garantizar estructuras compatibles, créditos transferibles e igualdad en las calificaciones. De acuerdo con el análisis de estos autores, la tendencia a la internacionalización va en aumento; no obstante, existen elementos que pueden obstaculizarla o favorecerla, como los siguientes:

Las realidades políticas y la seguridad nacional. El miedo al terrorismo, las restricciones en el estudio sobre algunos temas y los requerimientos de visado.

Políticas gubernamentales y el costo de los estudios. Las políticas sobre el costo de las tutorías y los trámites de visado, así como otros documentos.

Ampliación de la capacidad nacional. El interés por estudiar en el extranjero o inscribirse en programas internacionales puede disminuir en la medida en que los países aumenten el acceso a la educación superior, especialmente a programas de maestría y doctorado.

Inglés. El creciente uso de este idioma como medio de investigación y enseñanza puede estimular el interés en programas internacionales.

La internacionalización del currículo. Los estudiantes pueden encontrar programas internacionales útiles de acuerdo con sus intereses.

E-learning. El reconocimiento internacional de grados dará lugar a un papel más amplio de la educación a distancia.

El sector privado. La educación privada es el segmento de más rápido crecimiento, pero sólo una pequeña parte es internacional.

Garantía de calidad y control. Es el problema que más ha sido criticado por los evaluadores a escala internacional, aunque no se han tomado las medidas necesarias para solucionarlo.

La movilidad de los estudiantes y la posibilidad de las instituciones, las personas y los gobiernos para apoyar procesos de internacionalización están condicionados por factores personales, institucionales, políticos y financieros. Estos se refieren a la valoración de uno o más idiomas sobre otros, la prioridad de formación en ciertas disciplinas y carreras profesionales más vinculadas al desarrollo tecnológico y económico, y las restricciones que a escala financiera y social hacen que unos puedan educarse y otros no.

En regiones como Latinoamérica y África (Ávila, 2007; Otieno, 2009) ha habido avances en las condiciones para internacionalizarse de acuerdo con las características que este proceso plantea, pero en comparación con Estados Unidos o la Unión Europea, los logros han sido lentos. Estas condiciones representan retos que pueden sintetizarse en:

Desventajas institucionales. Falta de políticas y estrategias organizativas dirigidas a la internacionalización, así como la carencia de un financiamiento enfocado a este proceso.

La calidad de los procesos educativos. En el caso de las instituciones latinoamericanas, los programas internacionales no están explícitamente destinados a la mejora de la calidad. En África, por su parte, hay una preocupación por la baja calidad de los programas académicos de las universidades africanas, lo que provoca desconfianza en la elección de las universidades de la región y dificulta su internacionalización.

Estrategias de internacionalización incompletas. Falta una visión internacional de todo el sistema de educación superior sin que se centre únicamente en las personas. En las instituciones latinoamericanas hacen falta estrategias que abarquen todas las dimensiones educativas: la enseñanza, los programas educativos, el enfoque de los conocimientos. En el caso de África se destaca la falta de cooperación en el campo de la investigación y la falta de representación de las investigaciones por parte de esta región, quedando en un estado marginal.

Movilidad de los estudiantes. En ambas regiones se observa la necesidad de impulsar programas de movilidad y sistemas que faciliten el intercambio de estudiantes y la validación de los estudios en diferentes países.

Los elementos que favorecen u obstaculizan la internacionalización de las instituciones de educación superior son variables y obligan a la especificación de matices en función de la situación de los países y de las regiones. Es claro que una región como la Unión Europea en donde se han consolidado procesos de integración económica y política, el intercambio de procesos educativos entre países sea más factible. Asimismo, se observa que la estabilidad económica, política y social de una región condiciona de manera favorable los procesos de internacionalización.

Las condiciones de intercomunicación entre instituciones se pueden concretar en los tres niveles estructurales de la educación: el sistema, la institución y las personas. En cada uno se establecen procesos de inclusión y exclusión inherentes a las características de la internacionalización. El análisis realizado por Altbach (2006) y Teichler (2004) señala que, actualmente, la internacionalización se da «entre iguales», es decir, entre instituciones, países y regiones con sistemas económicos, políticos y culturales semejantes. En este panorama, las universidades insertas en sociedades con economías desarrolladas, con producción tecnológica y acceso a los sistemas de información, y con códigos de valores y lingüísticos semejantes (manejo del idioma inglés como primera o segunda lengua y producción del conocimiento acorde a las necesidades del mercado) serán las *incluidas* en un mundo global. De este modo, los que tengan las capacidades para homogeneizarse con las formas de internacionalización dominantes podrán ser incluidos, pero no todos lo lograrán. En la lógica *norte-sur* (incluidos-excluidos), los sistemas lucharán por incorporarse alentando la movilidad estudiantil y académica, el acceso a los medios tecnológicos de información y científicos, así como la construcción de un currículo orientado a las exigencias de la realidad global, aunque esto no garantice una educación de calidad que responda a las características y necesidades del entorno más inmediato.

Así, se devela la complejidad de la relación entre la educación superior, la globalización y la internacionalización. Por un lado, la internacionalización tiende a incrementar la porosidad entre las fronteras establecidas por las características particulares de la globalización y a responder a las demandas del mercado mundial dominante. Por otro, las funciones de la educación superior dirigidas a fortalecer las culturas nacionales, el fomento de las capacidades críticas y la contribución al desarrollo de sociedades más igualitarias en contextos regionales se dificultan en la búsqueda de la inclusión en los espacios internacionales de educación buscando las ventajas que estos conllevan.

Una perspectiva inclusiva de la internacionalización: algunos indicadores

Las condiciones en las que actualmente trabajan una buena parte de las instituciones de educación superior en todo el mundo no cumplen con los requisitos necesarios para una internacionalización efectiva. Si bien la globalización ha flexibilizado el límite de las fronteras, posibilitando relaciones comerciales más libres y ha favorecido la movilidad de las personas, esto no ha sido de manera igualitaria para todos los ciudadanos del mundo, y en el caso de la educación superior, la situación no es distinta.

Para lograr una internacionalización que no excluya a personas, instituciones y países, es necesario repensar las características que actualmente se plantean como las condicionantes de la in-

ternacionalización. Si bien, hasta el momento, han sido aquellas que la propia realidad global ha demandado, se plantea como indispensable ser crítico a favor de una internacionalización más incluyente y comprehensiva. Así, se establecen los siguientes indicadores como parte de una perspectiva inclusiva de la internacionalización.

1. *Voluntad política.* Esta debe estar presente no sólo a escala nacional, sino también en un plano internacional, de tal manera que los esfuerzos para mejorar la calidad de la educación y destinar mayor financiamiento a este nivel educativo no estén dirigidos solamente hacia las instituciones de una nación, sino que se analicen cada vez con más frecuencia la situación de la educación superior en los países con mayores dificultades de internacionalizarse.
2. *Atención socioeconómica integral.* Para que las instituciones de educación superior logren superar sus problemas de interconexión con otras a escala regional e internacional, es necesario atender paralela y conjuntamente los problemas que las poblaciones sufren y que repercuten en su acceso a la educación y en su integración en una sociedad. Teniendo en cuenta la relación de la educación superior con el entorno, es necesario que se atiendan desde políticas cooperativas a escala global, las problemáticas del contexto en el que se ubica, considerando la relación educación-sociedad.
3. *Valoración de los conocimientos de acuerdo con los contextos.* Si bien se han planteado como condiciones necesarias para desenvolverse en una dinámica global, el aprendizaje de conocimientos como el inglés o los avances tecnológicos, se hace indispensable retomar los conocimientos que son relevantes en las sociedades donde se ubican las instituciones. Esto será posible en la medida en que los procesos económicos con poder de movilización de un lugar al otro retomen las características particulares de las sociedades en las que invierten, emplean la mano de obra y extraen sus beneficios comerciales. De tal manera que estas sociedades no se vean en una relación de explotación, sino de intercambio.
4. *Movilidad recíproca.* A pesar de la permeabilidad de las fronteras para los intercambios comerciales, esta no es igual cuando se trata de personas. Las barreras que impiden la libre circulación de los individuos son cada vez más grandes y las posibilidades de movilidad tienen que pasar por filtros que implican la evaluación del *tipo de persona* que quiere estar en otro país que no es el propio. En este sentido, se requiere de una promoción de la movilidad más allá de los estigmas que denotan a una institución o a un país como el más adecuado para realizar estudios. Esto dentro de una lógica de intercambio intercultural en el que se destaquen los beneficios de realizar estudios o estancias de investigación en países que, por prejuicio, no se consideran académicamente atractivos. Esto requerirá de una mayor movilidad de profesores e investigadores a través de los cuales las instituciones enriquezcan sus procesos de enseñanza e investigación.

5. *Implicación de todos los agentes socioeducativos*. Tanto los responsables de otorgar el financiamiento público y privado, las autoridades institucionales, la comunidad académica y estudiantil, los representantes de diversos sectores del mercado de trabajo, así como aquellos del ámbito científico, económico y cultural deben participar democráticamente en las decisiones que se tomen sobre la educación superior.

Conclusiones

Para que la internacionalización de la educación no sea sólo un ámbito en el que se reproducen los procesos de exclusión y la desigualdad social, es necesario un análisis de sus condicionantes y de los contextos en los que se pretende conectar globalmente los procesos educativos. La importancia de la educación superior como un medio para combatir las disparidades sociales, así como favorecer el crecimiento científico, tecnológico y social de una sociedad es un objetivo que no se debe dejar de lado.

Aunque la globalización ofrece posibilidades de crecimiento a través del desarrollo de las TIC, la liberación de los mercados y la ampliación de las fronteras, estos sólo llegan a una minoría, por lo que la internacionalización de la educación superior debe estar planteada en términos que abarquen las diferencias y necesidades entre países y no sólo las demandas del mercado, formando ciudadanos críticos, propositivos y abiertos a la diferencia.

Bibliografía

- AGNEW, Melanie; van BALKOM, W. Duffie (2009). «Internationalization of the university: factors impacting cultural readiness for organizational change». *Intercultural Education*. Vol. 20, n.º 5, págs. 451-462.
- ALTBACH, Philip (2006). «Globalization and the University: Realities in an Unequal World». En: Philip Altbach, James Forest (eds.). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer. Págs. 121-139.
- ALTBACH, Philip; KNIGHT, Jane (2007). «The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities». *Journal of Studies in International Education*. Vol. 11, n.º 3-4, págs. 290-305.
- ÁVILA, Jocelyne (2007). «The Process of Internationalization of Latin American Higher Education». *Journal of Studies in International Education*. Vol. 11, n.º 3-4, págs. 400-409.
- BAUMAN, Zygmunt (2001). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE. 165 págs.
- BECK, Ulrich (1998). *¿Qué es la globalización?*. Barcelona: Paidós. 224 págs.
- Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. (1998). París: Unesco. 16 págs.
- FRIEDMAN, Thomas (2006). *La Tierra es plana: breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Madrid: MR Ediciones. 495 págs.

- GARCÍA, Néstor (2000) *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós. 238 págs.
- Higher Education in a Globalized Society* (2004). París: Unesco. 27 págs.
- Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* (2010). París: Unesco. 313 págs.
- Informe sobre el desarrollo mundial. Una nueva geografía económica* (2009). Washington, D. C.: Banco Mundial. 48 págs.
- Informe sobre las migraciones en el mundo. El futuro de la migración: creación de capacidades para el cambio* (2010). Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones. 299 págs.
- KNIGHT, Jane (2011). «Five Myths about Internationalization». *International Higher Education. International Higher Education*. Vol. 62 (invierno), págs. 14-15.
- LEIVA, Álvaro (2009). «El líder global». En: Encarnación Soriano (coord.). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*. Madrid: La Muralla. Págs. 179-203.
- MARTIN, Hans-Peter; SCHUMANN, Harold (1998). *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid: Taurus. 319 págs.
- OTIENO, James (2009). «Internationalization of Higher Education in Africa: Developments, Emerging Trends, Issues and Policy Implications». *Higher Education Policy*. Vol. 22, n.º 3, págs. 263-281.
- RIVERO, José (2006). «Globalización, educación y pobreza en América Latina». En: Xavier Bonal (ed.). *Globalización, educación y pobreza en América Latina. ¿Hacia una nueva agenda política?* Barcelona: CIDOB. Págs. 67-97.
- SCOTT, Peter (2000). «Massification, Internationalization and Globalization». En: Peter Scott (ed.). *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: SRHE y Open University Press.
- TEICHLER, Ulrich (2004). «The changing debate on internationalization of higher education». *Higher Education*. Vol. 48, págs. 5-26.
- UNESCO (2009). «The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development». A: *World Conference on Higher Education* (5-8 de julio de 2009: París). Págs. 14.

Sobre la autora

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez
almarceliar@gmail.com

Estudiante del doctorado Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona y becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt-México)

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, máster de investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y doctoranda del programa Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona. Su desempeño profesional se ha enfocado principalmente en la evaluación de programas educativos y la evaluación docente en el ámbito de la educación superior. Asimismo, ha trabajado como profesora adjunta de asignaturas centradas en los temas de didáctica y evaluación educativa, y ha participado como instructora en talleres para profesores relacionados con esta temática. Actualmente, desarrolla su tesis doctoral sobre la escuela como factor de inclusión social en el caso de la infancia jornalera migrante en México dentro del Grupo de Investigación sobre Educación Intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona. Las líneas de investigación en las que trabaja son educación inclusiva, educación de grupos vulnerables y migración.

Edifici de Llevant, 2a planta
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
08035 Barcelona
España



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

RESEÑA



El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje

Alejandro Piscitelli, Iván Adaime e Inés Binder
(compiladores) (2010).

Editorial Ariel, colección Fundación Telefónica. Madrid (España).
261 págs.¹

Ana María Rodera Bermúdez

anarodera@gmail.com

Becaria FI en el programa de doctorado de Sociedad de la información de la UOC

Fecha de presentación: enero de 2011

Fecha de aceptación: enero de 2011

Fecha de publicación: julio de 2011

Cita recomendada

RODERA, Ana María (2011). «Reseña del libro *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*, de Alejandro Piscitelli, Iván Adaime e Inés Binder» [reseña en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 165-169. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-rodera/v8n2-rodera>>

ISSN 1698-580X

1. Este libro se encuentra accesible y libre de descarga en la siguiente dirección web: <http://www.fundacion.telefonica.com/es/debateyconocimiento/eventos/eventos/2010/mayo/pdf/EVEN_DYC_ESP_EI%20proyecto%20Facebook_y_la_posuniversidad_07_05_10.pdf>

Resumen

El proyecto Facebook, llevado a la práctica en la cátedra de Introducción a la informática, a la telemática y al procesamiento de datos, dirigida por el profesor Alejandro Piscitelli, se presenta como una excusa para experimentar la filosofía *edupunk* («*Do it yourself*» o «hágalo usted mismo») en el contexto universitario. Su objetivo es superar el desafío vinculado a la necesidad de innovar en las prácticas de enseñanza a través de la búsqueda de nuevos modelos pedagógicos que respondan a los cambios sufridos en el escenario educativo.

Palabras clave

pedagogías innovadoras, Facebook, *edupunk*, conectivismo, *e-learning 2.0*

The Facebook Project and Post-University. Social Operating Systems and Open Learning Environments

Abstract

The Facebook project, which was put into practice in the Chair in Introduction to Information Technology, Telematics and Data Processing and led by professor Alejandro Piscitelli, is presented as a reason for experimenting with the edupunk approach to teaching and learning practices resulting from a do-it-yourself (DIY) attitude in the university context. The objective is to surmount the challenge connected with the need to innovate in the field of teaching practices by seeking out new pedagogical models to respond to the changes taking place in the educational arena.

Keywords

Innovative pedagogies, Facebook, edupunk, connectivism, e-learning 2.0

El libro se articula en torno a tres ejes, cada uno de los cuales se divide en cuatro capítulos. En el primero de los ejes, «De la educación a Facebook», se parte de un contexto eminentemente educativo para ir afianzando elementos procedentes de la web social que están llevando a cambios de diverso orden.

El primer capítulo describe cómo la introducción masiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha originado la necesidad de tener un modelo pedagógico nuevo encaminado a promocionar la innovación. Pero, realmente, ¿existe innovación? ¿Cómo se está llevando a cabo? Los autores afirman que las instituciones educativas siguen publicitando y ofreciendo una enseñanza estandarizada y homogénea a sus estudiantes, cuyas características son heterogéneas.

Los autores aducen que el cambio no se ha «sobrellevado» correctamente, ya que falta un software educativo atractivo e insertado en el currículum, así como un profesorado preparado y dispuesto a enseñar con las TIC. Por consiguiente, el proyecto Facebook es una respuesta (no unívoca) que aboga por la descentralización, la formación de abajo arriba (*bottom-up*), la redefinición de los roles de los profesores y de los alumnos, la implementación de pedagogías abiertas, horizontales, colaborativas e intrínsecamente ligadas con las redes sociales, de manera que las relaciones que se generen tiendan a potenciar, por un lado, el carácter efectivo del alumno, y, por otro, el carácter mediador del docente.

En el segundo capítulo, se describe el nacimiento y el desarrollo del proyecto Facebook. Su epicentro está en el trabajo de investigación colaborativo entre comisiones; el profesorado se encontraba integrado en ellas, y allí se realizaban diversas tareas (líderes, integradores, documentalistas y multimedialistas); su máxima fue conocer, aprender, experimentar y construir conjuntamente conocimiento a partir del análisis de un total de seis dimensiones (participativa, identidad, arquitectura, comunidad virtual, convergencia y economía) de la red social.

La evaluación de proceso, orientada a resultados, dialógica y donde primaba el *feedback* como motor del proyecto, sustituyó a la formal.

En el tercer capítulo, los autores se plantean cómo es posible integrar críticamente las TIC. En este sentido, el proyecto Facebook les sirve como ejemplo de nueva experiencia de aprendizaje colaborativo basada en el «*do it yourself*» (DIY); las herramientas de la web 2.0 se presentan como potenciadoras de la colaboración educativa basada en el papel del participante como «prosumidor» (productor y consumidor de información).

En el cuarto y último capítulo de este primer eje, se señala el paradigma de la abundancia y la aceptación de la incertidumbre como elementos clave sobre los cuales se vertebra el proyecto Facebook a través de dos etapas, una de renovación y otra de eclosión hacia un modelo pedagógico transformador.

Al cambiar de eje, «De Facebook a la educación», la redacción parte de la red social. En el quinto capítulo, aparece Facebook como excusa para desarrollar esta experiencia educativa que se basa en el *edupunk* a través de seis dimensiones de análisis que originan una serie de conclusiones preliminares en las que se destaca el papel determinante de la arquitectura en la práctica social y cultural, el carácter subjetivo de la sociabilidad, la escasa participación activa de los usuarios, la relación entre convergencia, arquitectura y la construcción de una identidad social aceptable, y la reafirmación de lazos fuertes a partir de la sociabilidad.

En el capítulo sexto, se analiza Facebook comparativamente con otras redes. Se presenta esta red social como un gran alfabetizador digital e integrador 2.0 que ayuda a configurar tanto los entornos personales de aprendizaje (PLE) como las redes personales de aprendizaje (PLN). A su vez, dicha red se organiza alrededor de la gente, posee usos egocéntricos que enlazan con la cultura del *hacker*, en la que predominan la colaboración, la descentralización, la apertura y la potenciación del papel del usuario como prosumidor y donde se establecen diferentes tipos de circulación de la información.

En el capítulo séptimo, se plantean cuestiones relativas a cómo poder ver la información que se genera en Facebook. Las visualizaciones se ofrecen como representaciones gráficas de las relaciones de esta red social que generan conocimiento útil, optimizan el procesamiento y la comprensión de la información, así como ayudan a simplificar las búsquedas y los recursos, y facilitan la toma de decisiones.

En el último capítulo de este segundo eje, se vuelve a destacar el papel de Facebook como alfabetizador digital 2.0, detonante de la promoción de nuevas prácticas educativas, de la «barbarización de la cultura» o mutación cultural, de la cultura de convergencia mediática (*crowdsourcing* o participación de la audiencia), de la inteligencia colectiva y del papel de los prosumidores.

Los autores aseguran que el éxito de esta red social está relacionado con su simplicidad, su estandarización de prácticas y su concentración de herramientas diversas para publicar. Se trata de un espacio donde prima la viralidad, la superficialidad y la fugacidad de contenidos, donde todo es intuitivo y donde se promueve una experiencia para el usuario lúdica y secuencial.

Dentro del último eje «Educación, redes sociales y lo que vendrá» se ofrece una visión del binomio educación y tecnología que trasciende más allá de nuestros días.

En el noveno capítulo, se hace referencia a la escasez de estudios que analizan el impacto de las TIC en educación, a la existencia de una brecha digital o de acceso a las TIC, a la que se suma una nueva hendidura relacionada con la posesión de dispositivos y a la principal problemática que asola la educación y que se relaciona con la implementación especulativa asociada a una «visión mágica de las TIC» como recurso determinista de la educación.

Los autores destacan que la utilización de Facebook en las aulas tiene que ir acompañada de un cambio estructural. Se deben potenciar el desarrollo de e-competencias (mediante el trabajo de habilidades de e-conciencia, alfabetización tecnológica, digital, mediática e informacional), la clarificación de unos estándares educativos y laborales (que tienen que ser debidamente certificados y validados), el establecimiento de una agenda digital coherente y realista que vaya acompañada del diseño y la aplicación de planes de acción *bottom-up* que dejen a un lado las formas de trabajo estandarizadas (*one-size-fits-all*) predominantes hasta el momento en las instituciones educativas y que promuevan relaciones horizontales entre profesores y alumnos.

El capítulo décimo destaca el poder de las redes sociales para entretener, socializar y asociar a través de la generación de una inteligencia colectiva configurada por grupos de prosumidores que influyen en la educación del momento.

En el undécimo capítulo, se describe la experiencia EduCamp (Colombia) como ejemplo de desestructuración de aprendizaje colectivo centrado en la formación de docentes sobre el uso de las herramientas de la web social, donde la totalidad de esfuerzos se focalizaron en «el hacer», en la promoción de entornos personales de aprendizaje (PLE) y en el desarrollo del aprendizaje colectivo mediante la asimilación de objetivos preestablecidos.

Esta experiencia corroboró el impacto *off* y *on-line* de las TIC en las relaciones, la construcción conjunta de PLE y de PLN, la influencia del contexto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la inexistencia de recetas de aprendizaje.

El último capítulo del libro ofrece una visión de la sociedad del conocimiento en la que se han dado cita nuevas teorías (tecnodramatismo apocalíptico, determinismo tecnológico, conectivismo, etc.), prosumidores audibles, la posibilidad de reinventarse a través de las redes sociales y el aumento progresivo del número de iniciativas de educación social abierta.

Ante la panorámica expuesta parece ineludible que nuevos valores impregnen la educación –inmediatez y accesibilidad, autenticidad, incorporación, encontrabilidad, patrocinio, multialfabetizaciones (*multiliteracies*), conversación abundante, aprendizaje social y valor de la dinamización e interpretación del contexto como guía hacia la personalización (clave del futuro)–, y que estos pugnen por salir a la luz.

La lectura de este libro ofrece una oportunidad única para repensar y asentar las bases que impulsen el diseño y la actuación de futuras acciones educativas encaminadas hacia la búsqueda (ilusionada y realista) de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje coherentes con los momentos de cambio global 2.0 que estamos viviendo. Porque para obtener resultados distintos en educación, se ha de modificar la forma en que hasta el momento se han hecho las cosas (Einstein).

Sobre la autora de la reseña

Ana María Rodera Bermúdez

anarodera@gmail.com

Becaria FI en el programa de doctorado de Sociedad de la Información de la UOC

Integrante del grupo EDUS de la UOC. Es licenciada en Psicopedagogía (UNED) y diplomada en Magisterio (especialidad de Educación Física, UB). Sus intereses de investigación están centrados en la integración educativa de las herramientas de la web social en diferentes contextos académicos. Es Máster en Aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Educación (UB Virtual), Posgraduada en Programas para el Aprendizaje (UB Virtual), Posgraduada en Nuevos Entornos para la Formación (UB Virtual), Posgraduada en Diseño Curricular de la Educación Física (UB Virtual) y Posgraduada en Gestión y Dirección de Organizaciones Deportivas.

Universitat Oberta de Catalunya

Edifici MediaTIC

C. Roc Boronat, 117

08018 Barcelona

España



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.