

# alternativas de psicología

Revista semestral • Segunda Época Año XII • Número 15 Febrero - Marzo • 2007

**La internacionalización como puente cognoscitivo para el siglo XXI**

Jocelyne Gacel Avila

**Cómo los profesionales de la salud de la ciudad de Recife representan el suicida**

Albenise de Oliveira Lima  
 Maria das Mercês Cavalcanti Cabral  
 Letícia Souto Ribeiro de França  
 Alexandre Franca Barreto

**Percepción de estresores, afrontamiento y efectos en una muestra de hombres y mujeres de la Ciudad de México**

Alfonso Valadez Ramírez  
 José E. Vaquero  
 Cristina Bravo González  
 Rosario Varela G.

**La percepción de la soledad en jóvenes universitarios y su relación con aspectos psicosociodemográficos**

Rosario Caballero Avila  
 María del Pilar Rosales Murillo  
 Martha Córdova Osnaya  
 José Carlos Rosales Pérez

**Vivencia de la paternidad en varones mexicanos y españoles**

Laura Evelia Torres Velázquez  
 Adriana Reyes Luna  
 Adriana Garrido Garduño  
 Patricia Ortega Silva

**El trabajo de grupo para promover el bienestar en pacientes con Infección Renal Crónica (IRC) en Diálisis Peritoneal Continua Ambulatoria (DPCA)**

Laura Ruth Lozano Treviño  
 Ma. Refugio Ríos Saldaña  
 Araceli Álvarez Gasca  
 Norma Yolanda Rodríguez Soriano

**Auto reporte de conductas de promoción de la salud, afrontamiento y detección de la enfermedad**

Enrique B. Cortés Vázquez.  
 E. M. Marisela Ramírez Guerrero

**Masificación vs. espaciamento con reforzamiento dependiente e independiente en igualación de la muestra**

Claudio Carpio  
 Eliseo Bautista  
 Isaac Camacho  
 Sergio Moreno

**Estímulos selectores instruccionales y discriminantes en igualación de la muestra con humanos**

Mario Serrano  
 Gustavo García  
 Alfredo López

**Un programa de manejo de riesgos**

Cruz García Lirios

# alternativas en psicología

Revista "Alternativas en Psicología"

Fundador: Marco Eduardo Murueta

Directora General: Esther M. Marisela Ramirez Guerrero

Directora Fundadora: E. Josefina Ibañez Reyes

## CONSEJO EDITORIAL

Marco Eduardo Murueta Reyes, Fundador  
Enrique B. Cortés Vázquez, Fundador  
María Rosario Espinosa Salcido, Fundadora  
Esther M. Marisela Ramirez Guerrero, Fundadora  
E. Josefina Ibañez Reyes, Fundadora  
José de Jesús Vargas Flores, Fundador  
Laura Evelia Torres Velázquez, Fundadora  
Rocio Soledad Trujano, Fundadora  
Jorge Guerrero Barros, Fundador  
Jorge Molina  
Raul Roccha Romero  
María del Pilar Rosales Murillo  
Claudio Carpio Ramirez

## COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

Fabiana Spinelli, Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Edgar Galindo Cota, Portugal  
Manuel Calvino Valdes-Fauly, Universidad de la Habana, Cuba  
Fernando González Rey, Cuba-Brasil  
Fernando Ortiz, Universidad Estatal de Washington  
Jorge Pérez Alarcón, UAM, Xochimilco  
Alma Herrera Márquez, UNAM, FES Zaragoza  
Germán Gómez Pérez, UNAM, FES Zaragoza  
María del Refugio Cuevas Martínez, UNAM, FES Zaragoza  
Brian McNeill, Universidad Estatal de Washington  
Carmen Mier y Terán, UAM, Iztapalapa  
José Joel Vázquez Ortega, UAM, Iztapalapa  
Lucy Reidel Martínez, UNAM, Facultad de Psicología  
Luis Joyce Moriz, Universidad de Lisboa, Portugal  
Nuria Cadina, Universidad de Barcelona, España  
Humberto Giachello, Coordinadora de Psicólogos del Uruguay  
Luis Moncho Vázquez, Colegio de Psicólogos del Perú  
Luis Benites Morales, Universidad de San Martín de Porres, Perú  
Mario Molina, Federación de Psicólogos de la República Argentina  
Ada Cassal Sosa, Universidad Médica de la Habana, Cuba  
Ana María del Rosario Azeitey Morales, UA de Querétaro  
Rosalba Pichardo Santiago, UA de Querétaro  
Dulce María Arredondo Vega, UA de Querétaro  
Betty Sanders Brocado, UAM, Xochimilco  
Carlos Guardado, Universidad Hispanoamericana  
Antonio Tona Stuch, Universidad Iberoamericana, Santa Fe  
Ana Mercedes Bahia Boek, Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil  
Eduardo Almeida, Universidad Iberoamericana, Puebla  
Emily Ito Sugiyama, UNAM, Facultad de Psicología  
Odair Furtado, Presidente Consejo Federal de Psicología de Brasil  
Javier Guevara Martínez, GRECO, México  
Marcos Ribeiro Ferreira, CRP Santa Catarina, Brasil  
Hector Mañana Vargas, UNAM, FES Zaragoza  
Bernardo Munoz Riverol, DGFO UNAM

Revista semestral • Segunda Época  
Año XII Número 15 • Febrero - Marzo 2007

## CONTENIDO

- La internacionalización como puente cognoscitivo para el siglo XXI. . . . . 2  
Jocelyne Gacel Avila (México)
- Cómo los profesionales de la salud de la ciudad de Recife representan el suicida . . . . . 20  
Albenise de Oliveira Lima  
María das Mercês Cavalcanti Cabral  
Leticia Souto Ribeiro de França  
Alexandre Franca Barreto (Brasil)
- Percepción de estresores, afrontamiento y efectos en una muestra de hombres y mujeres de la Ciudad de México. . . . . 27  
Alfonso Valadez Ramirez  
José E. Vaquero  
Cristina Bravo González  
Rosario Varela G. (México)
- La percepción de la soledad en jóvenes universitarios y su relación con aspectos psicosociodemográficos . . . . . 46  
Rosario Caballero Avila  
María del Pilar Rosales Murillo  
Martha Córdova Osinaya  
José Carlos Rosales Pérez (México)
- Vivencia de la paternidad en varones mexicanos y españoles . . . . . 53  
Laura Evelia Torres Velázquez  
Adriana Reyes Luna, Adriana Garrido Garduño  
Patricia Ortega Silva (México)
- El trabajo de grupo para promover el bienestar en pacientes con infección Renal Crónica (IRC) en Diálisis Peritoneal Continua Ambulatoria (DPCA). . . . . 62  
Laura Ruth Lozano Treviño  
Ma, Refugio Rios Saldaña  
Arcelli Alvarez Gasca  
Norma Yolanda Rodríguez Soriano (México)
- Auto reporte de conductas de promoción de la salud, afrontamiento y detección de la enfermedad. . . . . 72  
Enrique B. Cortés Vázquez  
E. M. Marisela Ramirez Guerrero (México)
- Masificación vs. espaciamiento con reforzamiento dependiente e independiente en igualación de la muestra . . . . . 83  
Claudio Carpio, Eliseo Bautista  
Isaac Camacho, Sergio Moreno (México)
- Estímulos selectores instruccionales y discriminantes en igualación de la muestra con humanos . . . . . 91  
Mario Serrano, Gustavo García  
Alfredo Lopez (México)
- Un programa de manejo de riesgos . . . . . 103  
Cruz García Lirios (México)

Revista *alternativas en psicología*, órgano de difusión científica de la *Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A. C.*

INDEXADA en PSEERINFO, LATINDEX Y CLASE.

Toda comunicación dirígirila a AMAPSI, Instituto de Higiene No. 56, Col. Popotla, C. P. 11400, México, D.F.

Tel./fax 5341-80-12  
www.amapsi.org  
info@amapsi.org

La reproducción parcial o total del contenido de esta revista requiere autorización expresa. La responsabilidad sobre la información y opiniones vertidas en los artículos corresponde únicamente a los autores.

Arte gráfico  
Alejandro Felipe Davila Loo

Distribución  
AMAPSI

Impresión

Lithomega: Juárez No. 102-B, Col. San Álvaro,  
C.P. 02090, México, D.F.

# La internacionalización como puente cognoscitivo para el siglo XXI

Jocelyne Gacel Avila  
Universidad de Guadalajara, Mex.

*Este artículo intenta demostrar que la internacionalización es una estrategia educativa que por medio de la integración de una dimensión internacional, intercultural y global en las funciones sustantivas de la educación superior, tiene el potencial de impulsar una renovación institucional, mejorar los procesos de investigación y enseñanza, actualizar los programas de estudios, y por ende impulsar un nuevo perfil de egresados. En particular en este trabajo, se demostrarán las aptitudes intelectuales que la experiencia internacional desarrolla en los estudiantes. Dichas habilidades intelectuales tienen en particularidad de coincidir con las que los egresados y ciudadanos del siglo XXI requiere para su ejercicio exitoso, actualizado social y profesionalmente en la nueva sociedad globalizada, multicultural y competitiva del siglo que inicia.*

**Palabras clave:** estrategia educativa, educación superior, globalización.

*This articlale tries to show that the internationalization is an educational strategy that through the integration of an international dimension, intercultural and global in the substantive functions of the higher education, has the potential to prompt an institutional renewal, to improve the processes of investigation and teaching, to bring up to date the programs of studies, and therefore to prompt a new profile of graduates. Particularly in this work, the intellectual aptitudes will be shown that the international experience develops in the students. Said intellectual abilities have the particularity to coincide with the ones that the graduates and citizens of the 21st century requires for its successful exercise, brought up to date social and professionally in the new company globalized, multicultural and competitive of the century that initiates.*

**Key words:** educational strategy, higher education, globalization.

Las instituciones de educación superior jamás un reto tan serio como el de la mundialización. Por ello, a la luz de las nuevas condiciones impuestas por el contexto global, es imprescindible realizar un diagnóstico de la educación en este inicio de siglo y examinar las nuevas propuestas educativas adecuadas a estas circunstancias.

En este artículo, además de describir el estado de la educación superior que deja el siglo pasado, se tratará de analizar las características de las innovaciones educativas propuestas por organismos rectores tales como la UNESCO. Por otra parte, partiendo de investigaciones realizadas en educación internacional, educación superior, psicología cognoscitiva y comunicación intercultural, se destacarán las aptitudes intelectuales y cognoscitivas propiciadas por la educación internacional. Con ello, se intenta mostrar que la educación internacional podría ser una estrategia con los requerimientos específicos para responder eficazmente a las necesidades educativas y al nuevo perfil del egresado que requiere el siglo XXI. Con este fin, se destacarán las coincidencias entre las características de este perfil y las habilidades cognoscitivas que la educación internacional desarrolla con la experiencia intercultural en beneficio del individuo y la organización.

## I. Diagnóstico de la educación superior a los albores del siglo XXI

La universidad actual ya no se parece a la institución de mediados del siglo XX. El número de estudiantes se ha multiplicado a partir de la Segunda Guerra Mundial, los cuales ya no pertenecen mayoritariamente a las clases privilegiadas y no están destinados a ocupar posiciones de élite. Nuevos tipos de instituciones de educación superior han hecho acto de presencia en la escena nacional e internacional, poniendo en tela de juicio la concepción clásica de universidad. Han surgido nuevas profesiones, tecnologías educativas, concepciones de ciencia y conocimiento. Las universidades se han hecho burocracias corporativas y representan a un sector cada día más relevante para el desarrollo de la sociedad. Es previsible que esa tendencia vaya en aumento, pues se repite una y otra vez que el XXI será el siglo de la educación. Se prevé la incorporación de más de veinte millones de estudiantes en las instituciones de educación superior en los años venideros, la mayor parte de ellos en los países en vía de desarrollo. Por otra parte, asistimos a un incremento considerable de la movilidad de estudiantes y académicos, cuyo porcentaje fluctúa en torno al 2% del estudiantado mundial. Sin embargo, dicha movilidad es fundamentalmente un fenómeno "Sur-Norte", es decir, estudiantes de los países en vía de desarrollo que acuden a estudiar a los países más avanzados.

La sociedad actual, llamada Sociedad del Conocimiento alude al papel central que el conocimiento y el aprendizaje desempeñan en la sociedad global, la cual se caracteriza por un menor uso de las materias primas y una mayor incorporación de conocimientos e información en su desarrollo. Brunner (Tünnermann, 2000: 2) afirma al respecto:

La internacionalización como puente cognoscitivo para el siglo XXI

Más allá del volumen siempre en aumento de la información disponible, es la propia estructura de las sociedades - la forma de organizar el trabajo, el poder y la cultura - lo que está cambiando. Algunos rasgos del nuevo tipo de sociedad emergente son: (i) economías cuyo crecimiento se torna cada vez más dependiente de la producción, distribución y aplicación del conocimiento; (ii) creciente importancia del sector de servicios intensivos en conocimiento, como son la educación; las comunicaciones y la información; (iii) la convergencia tecnológica de las comunicaciones y la computación sobre la base de la digitalización de una parte creciente de las transmisiones; (iv) el valor estratégico cada vez más alto del conocimiento incorporado en personas (capital humano), tecnologías y prácticas asociadas al trabajo de los analistas simbólicos; y (v) el rápido desarrollo y difusión de la infraestructura de comunicación.

Las implicaciones de estas transformaciones de la sociedad y de la ciencia son enormes para la educación superior, porque los estados necesitan nuevas políticas y enfoques para fortalecer su capacidad de negociación y mejorar su inserción en la economía internacional, y en el concierto de las naciones. El mejoramiento de la competitividad implica elevar la calidad de los sistemas educativos y la preparación de los recursos humanos al más alto nivel. Buenaía (Tünnermann, 2000: 4) manifiesta que "la carrera económica y geopolítica del siglo XXI es una carrera entre los sistemas educativos...". En todos los sentidos, la universidad se transforma, haciendo de la innovación su misión principal.

El nuevo contexto mundial pone en tela de juicio la idea de ciencia clásica, y lleva

al surgimiento de nuevos paradigmas de producción del conocimiento (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow, 1994), los cuales se caracterizan por dos elementos: El primero es la determinación crucial del contexto, no simplemente en términos de los fines y usos de la ciencia, así como de la definición de los problemas científicos y la selección de metodologías apropiadas, sino también en términos de redefinición del valor mismo del conocimiento para el contexto social. El segundo es la proliferación de las comunidades de investigación, no simplemente por los avances en las tecnologías de la comunicación y la información que permiten la colaboración en proyectos de investigación a escala mundial, sino también porque estas nuevas comunidades abarcan investigadores socialmente y geográficamente más dispersos. Estos nuevos modos de producción del conocimiento implican para la universidad un mayor fomento de la investigación local en programas de desarrollo internacional, transferencias de conocimiento e investigación aplicada.

Pero, a pesar del liderazgo que la universidad debería mantener en la sociedad del conocimiento, no hay que soslayar las amenazas. Diversas tendencias ponen en entredicho a la universidad tradicional, por ejemplo, por medio del surgimiento de nuevos tipos de establecimientos educativos, como las universidades corporativas, las virtuales y todo tipo de empresas de comunicación e información, que son en general más flexibles y capaces de organizarse en alianzas estratégicas que las propias universidades; la desintegración cada día mayor entre la función de docencia y de investigación, provocada por el incremento de universidades privadas que suelen dedicar recursos muy limitados a la investigación; el alto costo de la investigación en tiempos de austeridad presupuestal y la

presión a favor de la ampliación de la cobertura; la investigación estratégica que se lleva a cabo en centros independientes de las universidades; los valores y las prácticas de la vida universitaria -autónoma, individualista y aun elitista- que generan en muchos casos actitudes de resistencia al cambio, lo cual dificulta la transformación de la educación superior.

Esta situación es más aguda y crítica en los países en vía de desarrollo. Tünnermann (2000: 7) nos recuerda que "la universidad es una de las instituciones más ancladas en el pasado y más resistentes al cambio". Por otra parte, la compleja división del trabajo académico y científico, sobre la que la universidad construyó su éxito en la segunda mitad del siglo XX, se ha transformado en una de las barreras más difíciles de superar, en una época en la que se necesita una visión global, integrada, comprensiva e interdisciplinaria, para resolver los problemas que surgen de la globalización de los fenómenos económicos, políticos y sociales. En suma, la universidad ha sido una institución más bien "desintegradora" o "individualista", a pesar de una retórica holística.

Para hacer frente a los retos de la globalización y de una sociedad postmoderna en perpetuo cambio, la educación superior debe desarrollar no sólo una nueva capacidad de construir alianzas con otro tipo de instituciones, sino también reinventarse. En cierto sentido, las universidades van a ganar y a perder importancia. Perderán importancia porque habrá otra clase de instituciones que socavarán su *status*. Ganarán en relevancia porque, en la sociedad del conocimiento, la producción de conocimiento y la formación de científicos y técnicos harán de la universidad una entidad crucial para el desarrollo económico y humano de la sociedad. El balance final dependerá de la

iniciativa de los líderes universitarios y de la capacidad de adaptación institucional.

## II. Nueva visión para la educación superior en el siglo XXI

Por las nuevas condiciones imperantes, el contexto mundial exige la adecuación y la realización de cambios en el quehacer de las instituciones de educación (su filosofía, su papel en la sociedad y en el pensamiento de sus académicos y administradores). Los educadores del siglo XXI necesitan ser formados en un nuevo paradigma: el del aprendizaje, es decir, están obligados a trabajar en equipo con sus alumnos, de suerte que en realidad son coaprendices. Escotel nos recuerda que de la misma manera que la universidad nació centrada en los aprendices, en el siglo XXI volverá a estar centrada en ellos y no en los que enseñan (Tünnermann, 2000: 8).

La *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* que tuvo lugar en Jomtien en 1990 (Tünnermann, 2000: 8), señala:

Para el siglo XXI, lo importante son los aprendizajes adquiridos por los educandos, que se traduzcan en un desarrollo genuino del individuo y de la sociedad, y así puedan disponer de conocimientos útiles, capacidad de raciocinio y valores. La educación para el siglo XXI se sustenta en valores como la flexibilidad, la creatividad, la autonomía, la innovación, la rapidez de cambio, el estudio permanente y el trabajo cooperativo. El hombre va a estar constantemente enfrentado a los desafíos de la adaptación, el dominio de situaciones nuevas, la responsabilidad, la participación, el pluralismo y el cambio de valores, y tiene que hallarse preparado física, intelectual y afectivamente para lidiar con estas exigen-

cias. Los trabajadores de la era post-industrial de alta tecnología requieren nuevas habilidades más relacionadas con el análisis simbólico como la abstracción, el pensamiento sistémico, la investigación experimental y el espíritu de colaboración (Tünnermann, 2000).

En el mismo sentido, Hallak (Tünnermann, 2000: 9) afirma que, para responder a los desafíos de la globalización, conviene preparar a las personas para un mundo laboral en el que las tareas van a estar en constante evolución, la iniciativa va a predominar sobre la obediencia, y las "lógicas" en juego serán particularmente complejas, debido a la ampliación de los mercados más allá de las fronteras nacionales. Por tanto, la educación debe ayudar a las personas a realizar tareas para las cuales no fueron formadas, a prepararse para una vida profesional que no tendrá carácter lineal, a mejorar su aptitud para trabajar en equipo, a utilizar la información de manera autónoma, a desarrollar su capacidad de improvisación, así como de creatividad y en suma, a forjar un pensamiento complejo en relación con el funcionamiento del mundo real. Más que formar para el empleo se trata ahora de formar para la *empleabilidad*, es decir "educar" para la adquisición de competencias más que entrenar con una óptica profesionalizante.

La filosofía que sustenta una propuesta educativa de cara al nuevo contexto global asume el cometido de superar los fines estrechamente utilitarios y economicistas, para dirigirse al ser humano como finalidad del desarrollo y no como simple agente económico. La realización plena del talento y las aptitudes de cada individuo responde a la misión fundamentalmente humanista de la educación, a la exigencia de equidad que debe guiar toda política educativa y a las verdaderas

necesidades de las tradiciones y las culturas. En este sentido, se define a la educación como el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. La educación debe constituir un vehículo de las culturas y de los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común (Tünnermann, 2000).

### III. El Informe Delors

Entre las reflexiones sobre los nuevos enfoques educativos en este inicio de siglo, el *Informe Delors* (UNESCO, 1997) representa una de las más innovadoras, consistentes y difundidas. Por ello, tomaremos los lineamientos sugeridos en ese informe como eje orientador de la educación para el siglo XXI. Dicho documento contiene las conclusiones y recomendaciones surgidas a partir de un amplio estudio realizado por una comisión independiente, creada en 1993, presidida por el entonces Presidente de la Comisión Europea, Jacques Delors. Esta comisión fue establecida con el propósito de hacer frente a los retos a los que se enfrenta la educación en el siglo XXI y de contribuir a la creación de una universidad abierta, integradora, dinámica y diversificada, que sea un verdadero motor del desarrollo integral.

El *Informe Delors* plantea innovaciones de contenido, las formas y los métodos de enseñanza. Parte de la idea de que el reto fundamental consiste en pasar de un paradigma educativo tradicional, centrado en la enseñanza, a uno enfocados en el aprendizaje. Según el Informe, el proceso educativo en el nuevo siglo ha de centrarse en los siguientes objetivos: a) aprender a vivir juntos; b) aprender a lo largo de la vida; c) aprender a enfrentar situaciones imprevisibles; y d) aprender a entender la personalidad propia.

El reto para los sistemas educativos es: triba en cómo promover los objetivos que se atribuyen a la educación, en especial aquellos que reconocen su contribución al desarrollo de la personalidad y su aporte positivo a la cohesión social, en un mundo globalizado pleno de incertidumbre. Otro gran desafío consiste en hacer realidad el paso de un paradigma de desarrollo económico a un paradigma humano y sostenible. Por ello, desde un punto de vista pedagógico es urgente introducir métodos de enseñanza y contenidos que fomenten la adquisición de hábitos de estudio e investigación individual, así como de juicio crítico, con el fin de propiciar el aprendizaje de por vida. Es de rigor que el ser humano aprenda durante toda su vida, tanto a través de la educación formal como de la no formal y la informal (Tünnermann, 2000).

Para cumplir con el conjunto de las misiones que le son propias, la educación para el siglo XXI tiene la responsabilidad indeclinable de estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que se resumen en los cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, y aprender a convivir*. El lema de la UNESCO para la educación del siglo XXI es precisamente "Educación para todos, por todos, para toda la vida y sin fronteras". En esa concepción de la educación debieran buscar inspiración y orientación las reformas educativas.

#### 1. Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI

Dichos cuatro pilares se describen como sigue:

- *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión.
- *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno.

- *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- *aprender a ser*, proceso fundamental, que recoge elementos de los tres anteriores.

Estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencias e intercambio. Se le debe prestar una atención equivalente a cada una de estas dimensiones educativas, con la finalidad de que la educación sea para el ser humano, en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global, que dure toda la vida en los planos cognoscitivo y práctico (UNESCO, 1997: 91).

#### 1.1. Aprender a conocer

Este tipo de aprendizaje presta más importancia al dominio de los instrumentos mismos del saber que a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados. En este sentido, se le puede considerar medio y fin de la vida humana. Como medio, permite al individuo aprender a comprender el mundo que lo rodea, a desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Aunque, en la actualidad, predomina la enseñanza de los conocimientos útiles, se reivindica el placer de comprender, conocer y descubrir. El incremento del saber permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite describir la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio.

En la práctica, eso significa que junto con las materias especializadas, la educación debe procurar al estudiante una amplia cultura general. Esta, aunada a la apertura a otras lenguas y al conocimiento de otras culturas, permitiendo sobre todo la

comunicación. Una especialización demasiado avanzada es riesgosa, pues el individuo suele encerrarse en su propia ciencia y se desinteresa de los demás, o por lo menos se le dificulta la cooperación con los demás. Conviene, entonces, combinar una cultura general amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias, así como *aprender a aprender* con el fin de aprovechar las posibilidades ofrecidas por la educación de por vida.

*Aprender para conocer* supone *aprender a aprender*, ejercitando la atención, la concentración, la memoria, el descubrimiento y el pensamiento. Este aprendizaje puede adoptar formas diversas y sacar provecho de diferentes situaciones vitales (juegos, visitas a empresas, viajes, trabajos prácticos, asignaturas científicas, etcétera). El ejercicio del pensamiento entraña una articulación entre lo concreto y lo abstracto. Asimismo, vendría combinar tanto en la enseñanza como en la investigación los dos métodos -el deductivo y el inductivo- a menudo presentados como opuestos. Según las disciplinas enseñadas, uno puede resaltar más pertinente que otro, pero en la mayoría de los casos la concatenación del pensamiento requiere combinar ambos. En el ámbito de la investigación, el progreso del conocimiento se produce casi siempre en el punto de confluencia de diversas disciplinas.

#### 1.2. Aprender a hacer

*Aprender a conocer y aprender a hacer* son, en gran medida, indisolubles. Pero, lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional. El problema actual reside en enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y al mismo tiempo, adaptar la enseñanza al futuro mercado

de trabajo cuya evolución es práctica-mente imprevisible.

*Aprender a hacer* se refiere a adquirir no sólo una calificación profesional sino en términos más generales, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Así, la noción de calificación está superada por la de competencia. Con frecuencia, los directivos no exigen una calificación determinada sino que piden un conjunto de competencias, que combinan la calificación adquirida mediante la formación técnica y profesional así como la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. En el nuevo contexto laboral y sobre todo en el rubro de los servicios, adquieren especial relevancia la capacidad de comunicación y trabajo con los demás para afrontar y solucionar conflictos. El desarrollo de los servicios considerada la actividad predominante en el siglo XXI, requiere aptitudes para cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre incluyen, necesarias para establecer relaciones estables y eficaces entre las personas.

### 1.3. Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás

El *Informe Delors* (UNESCO, *op. cit.*: 98) declara que "[...] si la globalización es el fenómeno más dominante en la sociedad contemporánea y el que más influye en la vida diaria de las personas, la educación para el siglo XXI debe enseñarnos, entonces, a vivir juntos en la aldea global y a desear esa convivencia." Es el sentido del *aprender a vivir juntos*, para transformar a los ciudadanos del mundo, pero sin perder nuestras raíces; entrena la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para

sortear los conflictos- respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

Este aprendizaje constituye, sin duda, una de las principales tareas de la educación contemporánea. La meta es procurar una educación que faculte al estudiante a evitar los conflictos o a solucionarlos de manera pacífica, fomentando el conocimiento de los demás, su cultura y espiritualidad. Cabe resaltar sin embargo, que este ideal va en contra de las prácticas actuales del mercado donde predominan la competencia y el individualismo.

Para que la educación pueda contribuir a superar esta situación, la UNESCO sugiere la elaboración de objetivos y programas conjuntos, con la finalidad de que los prejuicios y la hostilidad subyacentes den lugar a un ambiente de cooperación mutua. Para este fin, parecería entonces adecuado dar a la educación dos orientaciones complementarias: 1) favorecer el descubrimiento gradual del otro; y 2) la participación en proyectos comunes. Para ello, se requieren nuevas prácticas docentes en las que el profesor favorezca el diálogo y el intercambio de argumentos, y evite la imposición de ideas y dogmas personales, lo cual lleva a la anulación de la curiosidad o del espíritu crítico de los alumnos.

### 1.4. Aprender a ser

La finalidad de la educación es contribuir al desarrollo integral de cada individuo y dotarle de un pensamiento autónomo y crítico, para determinar por sí mismo qué debe hacer en las diferentes circunstancias de la vida. *Aprender a ser*, para que florezca mejor la propia personalidad, para estar en condiciones de obrar con creciente autonomía de juicio y de responsabilidad personal.

Un riesgo de la actual evolución tecnológica es una deshumanización del mundo. Ante la incertidumbre del futuro, la función de la educación no puede limitarse a la preparación de los individuos para vivir en una sociedad determinada sino, más bien, dotarles de puntos de referencia intelectuales que les habiliten para comprender el mundo que los rodea, y comportarse como actores sociales responsables. Para lograr estos fines, es preciso ofrecer en los programas escolares un lugar especial a la imaginación y a la creatividad, así como todas las oportunidades posibles de descubrimiento y experimentación - estética, artística, deportiva, científica, cultural y social-. El arte y la poesía están destinados a cobrar mayor importancia, pues es conveniente que la enseñanza se enfoque más en lo cultural que en lo utilitario.

En su conclusión, el *Informe Delors* hace hincapié en que los cuatro pilares de la educación mencionados no pueden limitarse a una etapa de la vida y a un solo lugar. Es necesario replantear los tiempos y los ámbitos de la educación, a fin de que el individuo pueda aprovechar los contextos educativos a lo largo de toda su vida. Los sistemas educativos formales dan prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje; importa concebir la educación como un todo.

El *Informe* subraya además, que es hora de abrir una reflexión y discusión sobre la fe ciega en la tecnología y las redes virtuales, porque no representan en modo alguno un sustituto del conocimiento, el significado y la comprensión. La deshumanización del proceso educativo corre el riesgo de provocar un aislamiento aún mayor entre los individuos.

## IV. La internacionalización como estrategia para la educación del siglo XXI

Internacionalizar la educación significa *integrar* una dimensión internacional, intercultural, multidisciplinaria y comparativa en el currículo (entendido éste como contenidos académicos y métodos pedagógicos), el fomento a la movilidad estudiantil el perfil internacional de la planta docente, la utilización de métodos pedagógicos, en los que los estudiantes extranjeros son utilizados como un recurso educativo, las prácticas profesionales en ambientes de trabajo internacional, la organización de cursos para la población extranjera y el uso transnacional de las nuevas tecnologías de información y comunicación, entre otros (Gacel, 1999: 75). Se atribuye entre otros a la experiencia educativa internacional la capacidad de propiciar la adquisición de competencias en el terreno de la comunicación intercultural, y desarrollar variables de la personalidad, como la capacidad de adaptación o de flexibilidad (Mestenhauser, 1998).

Sin embargo, a la educación internacional aún no se le ha reconocido el potencial de desarrollar en los estudiantes aptitudes cognoscitivas, más allá de dichas competencias. Si bien se le concede el mérito de favorecer una mayor madurez en los estudiantes, no se le da crédito en cuanto al desarrollo genuino de capacidades cognoscitivas. Ello se debe, en parte, a que la gran mayoría de los educadores creen que la educación "real" se adquiere en el aula. Por ello, en los siguientes párrafos, basándose en estudios realizados por el investigador Mestenhauser (1998) se tratará de mostrar algunas facetas del verdadero potencial de la educación internacional.

Según Mestenhauer (*Ibid.*), la educación internacional enseña a conocer y a aprender y en cierta medida, también a "desaprender". Aprender la historia de otros países, adaptarse a diferentes idiomas y adquirir aptitudes de comunicación son algunos de los alcances de la educación internacional. Permite a los estudiantes salir de su propia "concha cultural" y conocer un horizonte más amplio, más allá de las fronteras de su sociedad. En este sentido, distintas investigaciones (Mestenhauer, 1998b; Opper, Teichler y Carlson, 1990) han probado que la estancia de estudiantes y profesores fuera de sus culturas y países tiene consecuencias cognoscitivas importantes.

Las personas pueden salir físicamente de su contexto cultural, por un breve periodo de tiempo, como en el caso de los programas de intercambio estudiantil (*study abroad*), o también pueden ser desplazados cultural y psicológicamente, como en el caso de programas académicos que utilizan entrenamiento intercultural o métodos pedagógicos similares. Nos referimos a programas que disponen de períodos de servicio civil o asesoría, o grupos de estudio en los cuales estudiantes nacionales e internacionales trabajan y estudian juntos.

Mestenhauer (1998) presume que los estudiantes, tras una estancia en el extranjero, desarrollan nuevas capacidades cognitivas, por tres razones: 1) la estancia fuera de su medio cultural y la convivencia en un ambiente ajeno obliga al estudiante a ver las cosas de manera diferente y a valorar con distanciamiento las diferencias y las similitudes; 2) la situación lo lleva a cambiar de roles de manera drástica, pues la cultura anfitriona tiene un significado diferente para sus ciudadanos, para el visitante, el observador, o el extranjero; en otras palabras, no se puede asumir los mismos roles a los que

se está acostumbrado y socializado en la cultura propia, lo que tiene profundas consecuencias cognitivas en los sujetos; 3) los estudiantes se ven obligados a procesar mucha información, por el hecho de que observan más cosas que en su ambiente monocultural, lo cual los obliga a confrontar lo "nuevo" con su manera de pensar, previamente establecida, organizada y clasificada.

Este tipo de situaciones, según Mestenhauer (*Ibid.*) facilita el desarrollo de habilidades cognitivas que son, precisamente, las que se necesitan en el siglo XXI, las cuales describiremos en los siguientes párrafos.

### V. La educación internacional como respuesta cognoscitiva para el siglo XXI

A continuación, se describen las diferentes habilidades cognoscitivas que la educación internacional permite desarrollar en el estudiante, y que coinciden, en nuestra opinión, con las demandadas por un nuevo perfil de egresados para el siglo XXI.

#### 1. La capacidad para reconocer diferencias

Reconocer las diferencias y saber cómo manejarlas es una habilidad esencial en la sociedad de la información y del conocimiento. La gente suele rechazar las diferencias y cuando se enfrenta a ellas resulta más común ofrecer resistencia que aprender de ellas. Ver similitudes y diferencias no son aptitudes simétricas, y no descansan en fines opuestos sobre una misma escala. Reconocer las diferencias es el primer paso para llegar a la reestructuración del patrón de ideas propio y su relación con la comprensión de la diferencia entre las perspectivas *emic* y *etic*.

#### 2. La comprensión de la diferencia entre la perspectiva *emic* y *etic*

Esa aptitud cognoscitiva es esencial para el pensamiento comparativo. La perspectiva *etic* se refiere a que el conocimiento obtenido por medio de una percepción desde *afuera* permite ver mejor *hacia dentro*. La perspectiva *emic* representa el punto de entrada a otra cultura y se caracteriza por verla a través del marco cognoscitivo de referencia en la cultura hacia fuera. Ambas aptitudes son necesarias, y el grueso de la investigación intercultural debe llevarse a cabo desde una perspectiva *etic*. El conocimiento adquirido desde una u otra perspectiva es diferente, pero igualmente válido. El hecho de poder moverse de una perspectiva a otra de manera interactiva permite desarrollar la aptitud intelectual, conocida como la habilidad de hacer cambios cognoscitivos (Gibbons y cols, 1994).

#### 3. La capacidad para realizar cambios cognoscitivos

Esa aptitud intelectual se desarrolla cuando el sujeto está confrontado simultáneamente con ambas perspectivas, *emic* y *etic*. Como no se pueden apreciar ambas perspectivas al mismo tiempo, el hecho de pasar de una a otra obliga a efectuar un cambio cognoscitivo, salvo si no se atribuye el mismo grado de validez a ambas percepciones. No se trata en este caso de una cuestión moral o de personalidad del individuo. Algunas personas llegan a temer que ver las cosas de manera *emic* pueda afectar la percepción de sus identidades individuales y nacionales. Pero en realidad se trata simplemente de una nueva manera de conocer. El cambio cognoscitivo es una aptitud crucial de la cual debemos aprender continuamente (*idem*).

Eso ocurre por ejemplo, cuando el estudiante extranjero en México vive un choque cultural al enfrentarse con ciertas costumbres locales: el trabajo infantil, las relaciones de género, la manera de entretenimiento, etcétera. El resultado esperado es que en lugar de juzgar la otra cultura, el estudiante aprenda que su manera de apreciar el mundo está condicionada culturalmente (es etnocentrista). Si esa experiencia es bien manejada, el estudiante aprende a apreciar las diferencias culturales y a valorar los lados positivos de su propia cultura. Por ejemplo, la aceptación de las diferencias en el comportamiento de género en las diferentes culturas, porque esas diferencias tienen significado en su contexto cultural, económico y político nacional.

Esas aptitudes, a su vez desarrollan otras como por ejemplo, la capacidad de reconocer el *knowledge gap* (la ausencia de conocimiento).

#### 4. La capacidad de reconocer la brecha de conocimiento (*knowledge gap*)

La toma de conciencia del la estructura de conocimiento propio ocurre cuando uno se da cuenta que el sistema educativo no lo ha preparado adecuadamente para aprender y conocer lo que está descubriendo, cuando detecta cosas cuya existencia ignoraba y por ende no existían para uno. Ese descubrimiento suele producir un sentimiento de incertidumbre. Podemos sorprendernos de cuántas cosas no conocíamos y sobre la importancia de esas cosas, y cómo podría haber afectado nuestras vidas si las hubiéramos conocido antes. La mayor consecuencia de tal descubrimiento es la desconfianza y la inseguridad, y eso puede acarrear consecuencias no solamente cognoscitivas sino afectivas. En condiciones de incertidumbre, esa brecha o ausencia de conocimiento puede llegar

a afectar la toma de decisión y el pensamiento crítico. El desarrollo de la capacidad de comunicación intercultural puede compensar esa percepción.

### 5. La capacidad para la comunicación intercultural

Esa aptitud está ligada a la falta de conocimiento y se basa en la teoría de la *re-nuencia a la incertidumbre (uncertainty avoidance)*. Constituye a la vez un concepto y una habilidad.

Van der Wende (1996) muestra que la internacionalización del currículo desarrolla aptitudes para la comunicación intercultural, aunque ese fin no sea perseguido como parte de los objetivos académicos. Si bien la comunicación parece ser un área compleja, multidimensional e interdisciplinaria, lo que ocurre en la práctica es que numerosos participantes en programas de educación internacional aprenden a desarrollarla por ellos mismos. Eso sucede cuando tienen que convivir con los demás y buscar el significado de lo que observan, lo que los obliga a cambiar su manera de comunicar. En la mayoría de los casos, tal transformación permite corregir malentendidos.

Esa situación ocurre, por ejemplo, en las prácticas realizadas en las comunidades urbanas marginales. Los estudiantes extranjeros ven una realidad nueva y entienden que las formas de comunicación a las que estaban acostumbrados no funcionan en este nuevo medio, lo que los obliga a adaptarse a la situación. El resultado es que en muchos casos los malentendidos o prejuicios tienden a desaparecer una vez ajustada la comunicación. Los estudiantes extranjeros se interesan en conocer la historia de los pueblos que acababan de descubrir. Por medio de esa experiencia toman conciencia de que las so-

ciedades son resultado de procesos económicos, políticos y sociales complejos, y no de un estado de cosas fijo e inmutable. De esa capacidad de reconocer la *escasez de conocimiento* se deriva otra: el reconocimiento de la *escasez o falta de conocimiento (scarce knowledge)*.

### 6. La capacidad para reconocer la escasez de conocimiento (scarce knowledge)

Se refiere a la toma de conciencia de lo desconocido. El hecho de reconocer lo que no sabemos y la necesidad de conocer motivan al aprendizaje. Es importante resaltar que la motivación es un factor importante, pero subestimado en la educación internacional. El proceso de motivación para conocer y aprender es complejo y multidimensional si bien de los más cruciales, si queremos lograr una internacionalización exitosa. Por ello es imprescindible que las universidades desarrollen no solamente políticas sobre la internacionalización, sino también que conciban mecanismos de motivación para los estudiantes y los académicos. Los profesionales de la educación internacional constatan de forma reiterada una falta de interés por realizar estancias o estudios en el extranjero entre los estudiantes y los académicos. Es más usual de lo que se cree que un gran número de oportunidades se desaprovechen por falta de interés (Oppper y cols, 1990).

### 7. La capacidad de pensamiento comparativo

El pensamiento comparativo se adquiere al salir de las fronteras y cultura propia. Existen varias disciplinas que son comparativas por naturaleza, como las relaciones internacionales, el estudio de las religiones, la ciencia política, la literatura y la educación. Sin embargo, no hay que

confundir el método comparativo con el pensamiento comparativo. El método comparativo es el medio por el cual se investiga en dichas disciplinas, el pensamiento comparativo se refiere a una aptitud cognoscitiva de nivel intelectual superior. Esa aptitud resulta esencial para entender o interpretar debates sobre acontecimientos y condiciones que ocurren en el escenario internacional. A menudo se subestima el pensamiento comparativo y se confunde con el pensamiento analógico, el cual se basa en la comparación. Pero a diferencia del pensamiento analógico donde se conoce el resultado, en el pensamiento comparativo se desconoce. La adquisición de esa aptitud es crucial en el contexto intercultural, las diferentes áreas y culturas se hallan sujetas a la comparación la cual resulta necesaria para apreciar similitudes y diferencias (Gacel, 1999).

Ejemplo de ello son las diferencias raciales percibidas de manera diferente por los estudiantes estadounidenses y los mexicanos. En Estados Unidos una persona que tenga una gota de sangre negra, por muy poca que sea se considera negra. Sin embargo, en México no se suele hacer una diferencia tan marcada entre el individuo negro o blanco. Más bien encontramos todo un abanico de matices entre los diferentes orígenes étnicos. Se reconoce al moreno, mestizo, mulato, criollo, blanco, rubio o al "guero". Estos matices aminoran las actitudes racistas, donde muchos mexicanos pertenecen a diferentes ascendencias: indígena, española y negra en diferentes combinaciones. Esa situación puede permitir a los estadounidenses entender que su sociedad es de las más racistas del mundo.

En fin, el pensamiento comparativo corresponde a un estadio superior de conciencia en el que se reconoce que todas las culturas son igualmente ricas y vá-

lidas y que todos ganamos y nos enriquecemos mediante el conocimiento y el respeto mutuos.

### 8. La capacidad para cambiar la percepción del sí

En general, el conocimiento se imparte de modo que el estudiante no se vea directamente implicado. Pero en el caso de la educación internacional el conocimiento adquirido puede entrar en conflicto con la personalidad del individuo y el sistema de valores en el cual ha crecido. Es decir, la concepción de nosotros mismos y de nuestra identidad nacional no corresponde siempre a la imagen personal y cultural que los demás tienen de nosotros. La percepción de "cómo nos ven los otros" hace surgir una nueva psicología social y conocimientos diferentes sobre nosotros mismos. La percepción de nosotros mismos se ve cuestionada por la manera como los demás nos ven desde afuera de nuestra cultura, es decir, cómo nos vemos, nos comportamos, qué valoramos y qué pensamos de los demás. Eso ocurre con más frecuencia en nuestros días, ya que todos vivimos en una bola de cristal gigante. Confrontados a una situación particular, las percepciones y las impresiones que provocamos en los demás nos llevan a preguntarnos qué somos en realidad. La percepción de los demás pone en tela de juicio nuestra percepción de nosotros mismos, lo que crea una nueva situación psicológica en el individuo. Si aceptamos las discrepancias, nuestra capacidad crítica aumenta, abriéndonos nuevos caminos de crecimiento personal. Pero si las rechazamos cancelamos oportunidades de crecimiento. Es de vital importancia acostumbrarnos a los cambios de percepciones de nosotros mismos, si queremos tener una comunicación más eficiente con los demás (Gacel, 2003).



## 9. La capacidad de comparar al país propio con otros

Ésta es una capacidad cognoscitiva que se desarrolla estando expuesto a otra cultura. El solo hecho de haber nacido en un país no da el conocimiento suficiente sobre él, al haberlo adquirido de manera inconsciente, mediante el proceso de socialización. En contraste, el estudio de otras culturas se hace por medio de un conocimiento basado en contenidos (*content-based knowledge*), es decir, disciplinas académicas que ayudan a explicar otras culturas. El aprendizaje acerca de la sociedad propia a través de la percepción de los demás equivale a poner el conocimiento adquirido de manera inconsciente e implícita en el mismo rango de la capacidad cognoscitiva, pues retunda generalmente —aunque no siempre— en un enriquecimiento, una amplitud y una expansión de nuestro conocimiento sobre nosotros mismos.

Abundando ejemplos en este aspecto. Recordando la memorable frase de un escritor francés: "Para conocer a los franceses, hay que vivir en Londres". Vivir en otras culturas, nos hace percibir nuestras diferencias y entender mejor nuestra idiosincrasia, llevando a apreciar mejor los lados positivos y negativos de nuestra cultura. Por ello más que debilitar nuestra identidad cultural, el conocimiento de otras culturas nos hace valorar mejor nuestras particularidades. Como una consecuencia la internacionalización de la educación es también un medio de promoción cultural.

## 10. La adquisición de conocimiento sobre otras culturas

Según Westenhauer (*op. cit.*) se trata del conocimiento disciplinario o basado en los contenidos académicos. Se refiere al conocimiento de un área específica en la

cultura por ejemplo, estudios de la arqueología maya en México. La mayor parte de los programas de educación internacional suelen descansar en el conocimiento de contenidos disciplinarios y son evaluados en función de la cantidad de conocimientos adquiridos por el estudiante sobre otros países.

## 11. La capacidad de diagnóstico

Para funcionar en otras sociedades o tratar con personas de otras culturas, la gente debe poseer una capacidad de diagnóstico, saber distinguir en quién confiar, cómo decir bromas, qué es relevante para el otro, qué es lo importante, etcétera. La capacidad de diagnóstico, además de ser un aprendizaje de tipo genérico, constituye asimismo la base del meta-aprendizaje (*meta-learning*), lo cual se refiere a un proceso compuesto por varias etapas, que conducen a niveles mayores de abstracción. Una ventaja de los estudiantes extranjeros sobre los locales es que su situación les obliga a preparar sus respuestas en función de sus propias experiencias. El meta-aprendizaje y el meta-conocimiento son de particular trascendencia para que el individuo sepa monitorear su proceso de aprendizaje y desarrollar estrategias futuras de auto-aprendizaje, esenciales para la actualización permanente del conocimiento (Hanvey 1982).

## 12. La diferenciación en la comprensión

Esa capacidad cognoscitiva es esencial para el pensamiento comparativo ya mencionado. La mayoría de la gente tiende a ver la complejidad en su propia cultura, pero no la logra apreciar de la misma manera en culturas ajenas, porque la perciben a través de imágenes simplificadas y estereotipadas. Por dife-

renciación se entiende la capacidad de entender partes, las relaciones entre ellas, y a su vez las relaciones entre ellas y el conjunto. Las personas que hacen estancias en culturas ajenas aprenden a diferenciar y por tanto, a comparar las partes que son comparables en cada cultura, evitando así caer en prejuicios y estereotipos. Esa capacidad permite establecer comparaciones más realistas y sensibles culturalmente.

## 13. La capacidad para reconocer tendencias en otras culturas

Se refiere a una manera dinámica o procesual de ver las cosas y contrasta con el conocimiento estático o sincrónico, el cual es resultado de la capacidad de diferenciación. Otro medio para lograrlo consiste en establecer contactos sociales e intelectuales con gente de los países visitados. Diferentes estudios han mostrado que existe una cierta incapacidad por parte de los visitantes para apreciar cómo evolucionan las tendencias en los países visitados. Pareciera que las personas se quedan con impresiones con el tiempo suspendido, con imágenes inmutables de cuando visitaron un determinado país. Hanvey (1982) lo describe como un aprendizaje que se quedó parado por muchos años. Para no caer en esta situación, y asegurar el aprendizaje aún después de la estancia en el extranjero, los participantes deben desarrollar aptitudes de diferenciación y mantener relaciones sociales e intelectuales con gente de los países visitados. Eso permite actualizar el conocimiento y aprender sobre los cambios que afectan a la gente y a las instituciones.

## 14. La comprensión de la complejidad y la integración cognoscitivas

En el modelo de aprendizaje académico tradicional se suele aprender una sola cosa a la vez y de manera yuxtapuesta, seleccionando solamente las partes que se necesitan para una investigación más estrecha. En otras palabras, lo que se busca es reducir la mayor parte de las variables con la finalidad de llegar a una unidad más manejable. En contraste, cuando el estudiante está inmerso en un contexto cultural diferente, ha de tomarse en cuenta un número mucho más alto de variables. Ello requiere un nivel de análisis más complejo, para lo cual se necesita un tipo de integración cognoscitiva cualitativamente diferente. Es evidente que no todos los individuos involucrados en programas de educación intercultural son capaces de desarrollar aptitudes de complejidad e integración cognoscitiva. Sin embargo, la educación internacional ofrece más potencial para lograr esas aptitudes que el aprendizaje académico tradicional. El aprendizaje académico y la educación internacional tienden a ir en sentido opuesto. En la educación académica, cuanto más elevado es el nivel de educación, más se reduce el enfoque del análisis. Ese reduccionismo conceptual no permite desarrollar la capacidad de trasladar conceptos de una disciplina o de una cultura a otra.

## 15. La comprensión de la diferencia entre producto y proceso del aprendizaje

Mientras que el aprendizaje académico está diseñado para transmitir el conocimiento basado en el contenido, se halla orientado hacia el *producto*, la mayor

parte de las capacidades intelectuales antes descritas se encuentran orientadas hacia el *proceso* de aprendizaje. Se supone que el conocimiento de las disciplinas permite desarrollar las aptitudes intelectuales. Ahora bien, el pensamiento crítico parece ser la única capacidad intelectual en la cual se suele hacer hincapié en los programas académicos y aun así, no siempre de manera consistente y eficiente. Sin embargo, no se establece la relación entre el pensamiento crítico y las demás capacidades cognoscitivas. Se puede establecer una jerarquía entre las aptitudes intelectuales descritas en este artículo. Por ejemplo, el pensamiento comparativo parece ser una aptitud de mayor nivel, que depende de la habilidad de entender el cambio cognoscitivo, la diferenciación, el pensamiento *emic* y *etic*, así como la complejidad cognoscitiva y el pensamiento integrado (Gibbons y cols, 1994).

Se reivindica el placer de aprender, conocer y descubrir. Para lograr tal objetivo educativo, la UNESCO sugiere una pedagogía que ponga el acento más sobre el *proceso* que el *producto* del aprendizaje. En contraste, la educación actual tradicional suele centrar sus esfuerzos más en el *producto* que en el *proceso*.

Aquí se encuentra la primera coincidencia con la educación internacional, aunque se trate de su aspecto más subestimado. En efecto, las capacidades cognoscitivas que desarrolla la experiencia educativa internacional pertenecen a un proceso de aprendizaje. De ahí la dificultad de medir el impacto de la experiencia internacional en los resultados académicos, pues los métodos de evaluación de la educación tradicional se realizan en función de productos y cantidad de conocimientos adquiridos.

En suma, la educación internacional aparece como una opción educativa con el potencial de procurar a los egresados conocimientos adecuados al contexto global, así como propiciar aptitudes cognoscitivas en los egresados, que sean acordes con los requerimientos del siglo XXI. Para ello, en el siguiente apartado, se verificará si dichas hipótesis coinciden con las características de la nueva visión educativa para el siglo XXI descrita en los *cuatro pilares de la educación para el siglo XXI*, y los *siete saberes de la educación para el futuro*.

## VI. La educación internacional y los cuatro pilares de la educación del siglo XXI

El primer pilar de la educación para el siglo XXI, el *Aprender a conocer* busca enseñar a los estudiantes el empleo de los instrumentos del saber, más que los conocimientos clasificados y codificados.

Algunas de las capacidades propiciadas por la educación internacional son por ejemplo: la capacidad de reconocer la falta y la escasez de conocimiento (*knowledge gap* y *scarce knowledge*), la cual motiva el aprendizaje; la capacidad de diagnóstico que, además de ser un aprendizaje de tipo genérico, constituye la base del meta-aprendizaje (*meta-learning*), lo que permite alcanzar mayores niveles de abstracción. El meta-aprendizaje y el meta-conocimiento son de particular trascendencia para que el individuo sepa monitorear su aprendizaje y desarrollar estrategias futuras de autoaprendizaje, esenciales para la actualización permanente, bases del concepto de la educación a lo largo de la vida (Gacel, 2003).

En cuanto a la recomendación de ampliar el nivel de educación general en los programas escolares, es otro punto de encuentro con la educación internacional, pues se promueve el conocimiento de otras culturas, la historia y literatura mundial, la enseñanza y la valoración de la ri-

queza del patrimonio de la humanidad, el aprendizaje de idiomas extranjeros, etcétera. La educación internacional propone en este sentido integrar en el currículo los diferentes componentes de la *perspectiva y la conciencia global*, tal como lo describe Harvey (1982), a saber: la conciencia de la perspectiva cultural, la conciencia sobre el estado del planeta, la conciencia intercultural, el conocimiento de la dinámica global, la conciencia de las diferentes opciones humanas. Todas estas disciplinas deberían pertenecer, en mi opinión, a las materias de una educación general acorde al contexto global actual. Se sugiere que dichas materias se integren en los estudios de licenciatura en forma transversal y de tronco común en todas las carreras.

Finalmente, el énfasis puesto en la cultura general por parte de la UNESCO, nos recuerda los antiguos *studium generalista*. Según dicho organismo, la educación general es la que mejor permite la adaptación del individuo a la rapidez de los cambios inducidos por el progreso científico y las nuevas modalidades de actividad económica y social. La educación general representa el nivel educativo en el cual el individuo aprende a formar sus valores, a conocer la diversidad de sociedades y culturas, las idiosincrasias y los rasgos fundamentales del fenómeno global y de la interdependencia. Cuanto más amplias son las bases del individuo en educación general, más elementos tendrá para apreciar nuevos sistemas de pensamiento, culturas ajenas y diferentes idiosincrasias en el futuro de su carrera y de su vida (UNESCO, 1997).

El reto de la educación internacional consiste en internacionalizar el contenido del currículo tradicional en el pregrado y en la enseñanza media superior, pues repre-

sentaría la etapa durante la cual los estudiantes forman su mentalidad y valores.

En el *Aprender a hacer*, lo fundamental es impulsar en el estudiante las habilidades de trabajar en equipo y en cooperación con los demás, donde puede poner en práctica sus conocimientos académicos y teóricos. Para esta recomendación de la UNESCO, sobra destacar que una experiencia internacional - trabajar o estudiar con estudiantes de otras culturas y etnias al interior o al exterior de su propio país- favorece sin duda la capacidad de trabajo cooperativo y en equipo. El cambio de roles que el estudiante está obligado a efectuar por encontrarse en un nuevo contexto, le ayuda a desarrollar su capacidad de adaptación, diferenciación, diagnóstico, de realizar cambios cognoscitivos, y de confrontar sus conocimientos académicos con la práctica. Lo anterior se puede lograr por medio de una experiencia académica en el extranjero y en el salón de clase utilizando métodos pedagógicos críticos e interactivos y entrenamiento en comunicación intercultural.

Por otra parte, dichas experiencias favorecen en el estudiante capacidades cognoscitivas que le permiten desarrollar *competencias*, aspecto clave si se quiere tener éxito en el cambiante mercado de trabajo del siglo XXI. Más que tener calificaciones profesionales muy específicas, en el siglo XXI lo decisivo para el trabajador será poseer competencias que le permitan adaptarse a nuevos contextos y necesidades laborales. Se calcula que, en este nuevo siglo las personas estarán forzadas a cambiar de trabajo un mayor número de veces (siete u ocho) y a adaptarse a condiciones, necesidades y técnicas laborales cambiantes.

El *Aprender a convivir*, es decir, a vivir juntos y aprender a vivir con los demás, se refiere a una convivencia necesaria y pa-

clifica en la aldea global. Si las sociedades son cada día más interdependientes, si la comunicación entre los pueblos es mayor, se hace imprescindible el conocimiento más profundo de otros pueblos y culturas; ajenas, de sus respectivas historias, tradiciones y ética, para lograr que el mundo camine hacia una mayor comprensión mutua. La UNESCO subraya que las verdaderas bases de la solidaridad humana internacional y la intensificación del sentido de la responsabilidad pasan por la aceptación de nuestras diferencias espirituales y culturales. Lo anterior es nada menos que el objetivo y fundamento principal de la internacionalización, la cual promueve la integración de dimensión internacional, intercultural, comparativa e interdisciplinaria en las funciones sustantivas universitarias.

Si la educación internacional logra enseñar que nuestro comportamiento y nuestro pensamiento son el resultado de procesos culturales, y que todas las culturas tienen el mismo grado de validez y riqueza, permitiría dar el salto del etnocentrismo al etnorrelativismo, concepto clave para la convivencia pacífica y la solidaridad en el siglo XXI (Gacel, 2003: 230). El objetivo principal del *aprender a ser* es, según la UNESCO, la construcción de sociedades más democráticas. En este sentido, la educación internacional dado que promueve el conocimiento de otras culturas, sistemas sociales y políticos, desarrolla la capacidad de ver las diferentes culturas en una perspectiva *emic* y *etic* y fomenta sin duda en el estudiante una mayor capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad. Tener una *conciencia global* constituye la base para lograr una sociedad más consciente de los límites del crecimiento y más responsable hacia las problemáticas globales.

Con base en lo dicho anteriormente, nuestra conclusión sería que los cuatro

*pilares de la educación del siglo XXI* requieran descansar en los parámetros particulares del currículo internacionalizado para poder ser realidad en el proceso educativo y lograr así formar el nuevo perfil de egresados que se pretende en este siglo.

### Conclusiones

En este artículo se presentaron un panorama de la situación, retos y desafíos que se enfrenta la educación superior al inicio del siglo XXI. Asimismo, se mencionaron los rubros donde las IES debieran dirigir su acción, conforme a la *Declaración Mundial de París* de la UNESCO y se ofrecieron las propuestas actuales precisas y consistentes sobre una nueva visión educativa, las cuales quedaron plasmadas en los *Cuatro pilares de la educación para el siglo XXI*, de la UNESCO.

A partir de un estudio de Mestenhauer (1998), en el que describe las habilidades cognoscitivas propiciadas por la educación y la experiencia internacional, se demostró que la internacionalización tiene el potencial de fomentar en los egresados las competencias necesarias para responder a las demandas sociales, profesionales, culturales, políticas y económicas de la sociedad global. Tal demostración presenta a la reforma del currículo de la educación superior, bajo el impulso de la internacionalización, como "la respuesta cognoscitiva para el nuevo siglo" y poder constituir "el puente que lleva al siglo XXI" (Mestenhauer, *ibidem*: 2) ♦

### Referencias

Gacel - Ávila, J. (1999) *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Reflexiones y Lineamientos*. Guadalajara, México: OUI, AMPEI, Ford Foundation.

Gacel - Ávila, J. (2003) *La Internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott y M. Trow (1994) *The New Production of Knowledge*. London: SAGE.

Hanvey, R. (1982) *An attainable global perspective*. Nueva York: American Forum for Global Education.

Mestenhauer, J. (1998) Internationalization of higher education: A cognitive response to the challenges of the twenty-first century. En *International Education Forum*, 18 (1 y 2), Primavera y Otoño.

Opper, S., U. Teichler y J. Carlsson (1990) *Impact of study abroad programmes on students and graduates*, Higher Education Policy Series II, Jessica Kingsley Publishers, vol. 2. Organisation for Economic Cooperation and Development.

Tünnermann, C. (2000) *La educación superior y los desafíos del siglo XXI*. Managua: CIRA.

UNESCO (1997) *La educación encierra un tesoro*. México, D.F.: UNESCO/Correo de la UNESCO.

Van der Wende, M. (1996) *Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: An International Comparative Perspective*. Ph. D. Thesis, The Netherlands.

## CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN EDUCACIÓN

## CESE... AL SERVICIO DE LOS PROFESIONALES EN EDUCACIÓN

El CESE forma profesionales de la educación con elevadas competencias relacionadas con sus diversas funciones, orientado por los más caros ideales humanos como la verdad, la solidaridad, la libertad, la autonomía, la honestidad y el trabajo cooperativo, al tiempo que por los últimos avances de la ciencia y la tecnología, en la búsqueda de incrementar los niveles de calidad de los centros educativos donde sus egresados se desempeñan. El CESE intenta ubicarse en los próximos años como la institución referente en lo que se refiere al mejoramiento profesional del personal docente y directivo del Sistema Educativo Nacional, para lo cual ofrecerá una amplia gama de programas educativos incluyendo postgrados, diplomados, cursos breves, talleres y asesorías.

### MAESTRÍA EN DISEÑO, EVALUACIÓN E INNOVACIÓN CURRICULAR (A DISTANCIA) (RVOE DE LA SEP NO. 2008/76 DEL 25.07.03)

La necesidad de un currículo globalizado, sistémico e interdisciplinar es una exigencia de la escuela del siglo XXI. Nuestra maestría a distancia se configura como un espacio de aprendizaje avanzado y formación integral de capacidades y valores del estudiante, cuyo trabajo en su totalidad se desarrolla a distancia, orientado a la teorización, comprensión, dinamización, diseño, práctica, resolución, evaluación e innovación del currículo escolar.

### MAESTRÍA EN INNOVACIÓN DOCENTE (SEMIPRESENCIAL) (RVOE 2017/100 DE LA SEP DEL 27.03.2007)

La innovación educativa ocupa hoy la atención de la política educativa nacional e internacional. El Posgrado en Innovación Docente busca formar docentes de alto nivel, aptos para un ejercicio de calidad y para investigar sobre su propia práctica, esto es, forma profesionistas, científicos y ciudadanos para el nuevo siglo.

### MAESTRÍA EN DIDÁCTICA EN COMUNIDADES ESCOLARES DE APRENDIZAJE (PRESENCIAL) (RVOE 94049 DEL 13.07.98 POR LA SEP)

Se orienta al diseño, desarrollo, realización y evaluación de propuestas didácticas innovadoras, en el contexto de la globalización. Se emprenden proyectos de investigación didáctica que contribuyan a la generación de prácticas educativas alternativas en ambientes de comunidades escolares de aprendizaje.

### MAESTRÍA EN GESTIÓN EDUCATIVA (PRESENCIAL) (RVOE 984093 DEL 13.07.98 POR LA SEP)

Es un programa teórico - práctico que permite a sus alumnos contextualizar, reflexionar y analizar la gestión educativa en el marco de las sociedades contemporáneas, identificando y comprendiendo las problemáticas multifactoriales que presentan las diversas organizaciones educativas en los sectores público y privado, para construir soluciones factibles y viables con una visión holística, sistémica, estratégica y prospectiva.

### DOCTORADO EN EDUCACIÓN (RVOE SEP 2003/008 del 13.01.03)

Es un programa de formación en investigación educativa orientado a la producción de conocimientos y solución de problemas de los campos del Currículum y la Didáctica, la Gestión y Planeación Educativas y las Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación. El trabajo en este Doctorado plantea el desarrollo de enfoques interdisciplinarios, multireferenciales y complejos de investigación educativa así como la constitución de comunidades de aprendizaje colaborativo en un marco de actitudes de autonomía, liderazgo e innovación.

Benito Juárez 108, Col. Albert, Del. Benito Juárez, C.P. 03560, Tels. 5532-3272 / 5539-4584 / 5574-5748  
Web: [www.cese.edu.mx](http://www.cese.edu.mx); [info@cese.edu.mx](mailto:info@cese.edu.mx)