

Educación Global



VOLUMEN 12 / 2008

Asociación Mexicana para la Educación Internacional



**XV años de experiencias:
nuevos retos, nuevos horizontes**



VOLUMEN 12, 2008

DIRECTORA

Jocelyne Gacel-Ávila
Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL

Norma Angélica Juárez Salomo
*Asociación Mexicana para la
Educación Internacional*

Madeleine Green

American Council on Education

Hans de Wit

*International Higher Education Consultant
and Researcher
The Netherlands*

Francisco Marmolejo

University of Arizona

Ricardo Ávila Palafox

Universidad de Guadalajara

Alan Adelman

Instituto para la Educación Internacional

Eva Egron Polack

International Association of Universities

Producción

EDITORIAL UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

José Bonifacio Andrada 2679,

Lomas de Guevara C.P. 44657

Guadalajara, Jalisco, México, octubre de 2008



VOLUMEN 12, 2008

**XV años de experiencias:
nuevos retos, nuevos horizontes**

Financiamiento de las actividades de internacionalización mediante la cooperación entre universidades RODOLFO HERNÁNDEZ GUERRERO LETICIA SANTOS-ZAMARRIPA	7
A framework for developing intercultural competence DARLA K. DEARDORFF	13
Tendencias de internacionalización en Asia-Pacífico: el plan estratégico de la UMAP MIGUEL ÁNGEL AGUAYO LÓPEZ	19
Impacto académico en estudiantes de Contabilidad en México como resultado de estancias curriculares en instituciones extranjeras dentro de la red COMEC MARTÍN PANTOJA AGUILAR	29
Una mirada crítica a indicadores de logros para la internacionalización AIDA CASTAÑER MARTÍNEZ	43
Cooperación regional en la educación superior. Ejemplos y lecciones de Europa JOHANN W. GERLACH	57

Globalización del discurso de la calidad educativa: una mirada epistemológica desde la evaluación CÉSAR CORREA ARIAS	63
Academia, ciencia y tecnología en la sociedad del conocimiento NYDIA MARÍA CASTILLO PÉREZ JULIO RODRÍGUEZ ANIDO	77
Internationalisation barriers and IaH at Latin American HEIs TORGE FISCHER SÖREN KOEPPE	93
La movilidad internacional y el desarrollo de la perspectiva transcultural y las habilidades cognitivas ROSARIO HERNÁNDEZ	105
¿Qué tan factible es la integración de la educación superior en Latinoamérica? JOCELYNE GACEL-ÁVILA	121

¿Qué tan factible es la integración de la educación superior en Latinoamérica?

JOCELYNE GACEL-ÁVILA*

Introducción

Es muy probable que la convergencia y la integración de los sistemas de educación superior en el mundo, se conviertan en una de las principales tendencias educativas de las próximas décadas. Este proceso sería una consecuencia de la globalización iniciada a finales del siglo pasado. Como se sabe bien, el primero de estos procesos de convergencia se está llevando a cabo en la Unión Europea bajo la designación de "Proceso de Bolonia", el cual es ya uno de los referentes obligados en todas las discusiones especializadas sobre la naturaleza y fines de los sistemas de educación terciara, a nivel global.

En el caso de Latinoamérica, se ha empezado a evaluar entre varios especialistas y académicos la posibilidad de llevar a cabo la integración de sus sistemas de educación superior. El resultado ha sido que algunos expertos, al plantearse abiertamente esta cuestión, han producido una serie de diagnósticos y análisis que arrojan nueva luz sobre viejos problemas.²

*Investigadora del Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo y Coordinadora General de Cooperación e Internacionalización, Universidad de Guadalajara, México

¹ Otras tendencias de la educación superior de frente a la globalización y a la emergencia de la sociedad del conocimiento se discuten en (OCDE, 2008).

² Entre quienes lo han hecho explícitamente se encuentran Salvador Malo, José-Ginés Mora, Norberto Fernández Lamarra y José Joaquín Brunner.

Lo que ha resultado más atractivo de este ejercicio es haber encontrado que algunas de las características del Proceso de Bolonia parecen diseñadas, aunque involuntariamente, para servir de antídoto a muchos de los problemas que de tiempo atrás han estado limitando la calidad, la eficiencia y la internacionalización de las universidades y los institutos de la región. Por ello algunas de las instituciones de educación superior (IES) de Latinoamérica están siguiendo con gran interés los detalles de la implementación y los logros de este proceso.

Desde un punto de vista conceptual, el problema de la convergencia educativa de los países latinoamericanos, así como su eventual integración con los sistemas de educación superior de otras zonas, se ha formulado como la cuestión de identificar las condiciones necesarias y suficientes que se requieren para *crear un espacio común de conocimiento* entre estos países y estas zonas.

De esa manera, se han llegado a concebir y a echar a andar programas en torno a esta idea, dando lugar a los proyectos Espacio Común Latinoamericano de Educación Superior, o de manera más ambiciosa, a la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento¹ y, empujando todavía más la noción, a la iniciativa por un Espacio Común de Educación Superior (ALCUE), en el que participan América Latina, el Caribe y la Unión Europea.

¹ Este espacio surge como una iniciativa de las cumbres iberoamericanas de jefes de Estado y gobierno, las cuales se realizan desde 1991. Específicamente, el Espacio Iberoamericano del Conocimiento nació en la cumbre celebrada en Salamanca en 2005 (véase web.micinn.es/). Entre sus logros recientes está la Iniciativa de movilidad académica para el posgrado "Pablo Neruda", aprobada en la cumbre de 2007, celebrada en Chile. La iniciativa fue presentada por Argentina, Cuba, Colombia, España y México

Los dos sentidos de "espacio común"

Se ha señalado que esta manera de formular el problema contiene una ambigüedad importante, ya que esta designación, de hecho, se refiere a distintos conceptos de lo que es una integración educativa. Un primer sentido, que será el significado fuerte de la expresión "espacio común", se refiere a la convergencia de los sistemas latinoamericanos de educación superior como un proceso con características semejantes al que se está implementando en la Unión Europea a partir de la Declaración de Bolonia. Por otro lado, se ha subrayado que la misma designación ("espacio común") también puede denotar un sentido más atenuado de convergencia e integración educativa, bajo el cual sólo algunos rasgos de la experiencia europea, o algunas de sus variantes, se pueden aplicar a los sistemas y a las IES de América Latina. El mérito de haber distinguido explícitamente entre estos dos sentidos se debe, entre otros, a Salvador Malo (2005), y el logro de haber reconocido la ambigüedad con la que se ha planteado la cuestión por medio de una argumentación cuidadosa se debe a José Joaquín Brunner (2008).

El sentido de convergencia "atenuada" se ha usado de manera implícita y a través de diferentes versiones, entre otros, por Norberto Fernández Lamarra (2004), Salvador Malo (2005) y José-Ginés Mora (2007) y se incluye como una premisa básica en el reciente Reporte de Educación Superior en Iberoamérica (CINDA, 2007). Como se acaba de mencionar, José Joaquín Brunner en un ensayo publicado hace unos meses demostró de manera contundente que la versión "fuerte" no es factible para el caso de Latinoamérica (Brunner, 2008). Desde mi punto de vista, él reunió un cúmulo de evidencias que apoyan ampliamente esta conclusión. Brunner rechaza la posibilidad de una convergencia académica para la región, en el sentido fuerte de "espacio común académico", con base en las grandes diferencias que existen entre los

sistemas de educación superior de los países latinoamericanos. También juzga improbable una integración de éstos con la Unión Europea, en el mismo sentido fuerte porque en este caso las diferencias son cualitativamente mayores. Más aún, lo subraya Brunner, una integración educativa bajo el modelo con el que se lleva a cabo el Proceso de Bolonia es imposible en este caso porque en Latinoamérica no existe, ni es remotamente probable por ahora, una integración económica semejante a la de la Unión Europea. Por lo tanto, la convergencia de los sistemas de educación superior latinoamericanos no es factible, concluye Brunner.

Una reseña de las diferencias que separan a los sistemas de educación superior de Latinoamérica, así como la de sus orígenes históricos, resulta pertinente porque ayuda a precisar el contenido de la versión atenuada de integración educativa y a evaluar sus alcances y limitaciones. Este repaso también puede ayudar a entender los problemas que existen en la región y que afectan gravemente su educación superior.

Latinoamérica: situación económica y social

A lo largo de las últimas tres décadas (1975-2004), Latinoamérica ha tenido un desarrollo económico por debajo del que han alcanzado los países desarrollados. Con la excepción de Chile, República Dominicana y Colombia, el resto de los países del área creció en promedio sólo 0.6%, lo que contrasta con el 2.4% de las economías desarrolladas en ese período. México (con 0.9%), Brasil (0.7%) y Argentina (0.4%) también están por abajo del promedio mundial de desarrollo (el cual es de 1.4%) (CINDA, 2007).

Si se atiende a la competitividad, es decir a la capacidad para atraer inversiones e interactuar en un ambiente de globalización, los contrastes anteriores son más significativos. Los resultados del Índice de Competitividad Global 2007-2008 (World Economic Forum,

2007) muestran que después de Estados Unidos -país que está a la cabeza de este índice-, Suiza, Dinamarca, Suecia, Alemania y Finlandia ocupan del 2º al 6º lugar respectivamente. Posteriormente, el Reino Unido se ubica en el 9º lugar y Holanda en el 10º. Varios lugares después, Austria aparece en el 15º, Francia en el 18º y Bélgica en el 20º. En contraste con éstos, Chile ocupa el lugar 26º, México aparece en el 52º, Costa Rica en el 63º, Colombia ocupa el 69º, Brasil aparece en el 72º y Argentina en el 85º (World Economic Forum, 2007). Por lo que toca a la distribución del ingreso, Brasil, Bolivia, Panamá, Colombia, Ecuador, Argentina, Chile y México tienen coeficientes de Gini por arriba o cerca de 0.50, que corresponden a los de países con un alto grado de inequidad. Por lo tanto, no sorprende que para algunos de estos países la globalización tenga efectos negativos, mientras que para otros, con mayor desarrollo, represente nuevas oportunidades de riqueza.

En términos de desarrollo humano, la situación de Argentina, Chile y México es mejor, ya que se sitúan entre los países con niveles altos de este rubro, de acuerdo con el Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas (UNDP, 2006). El resto de Latinoamérica pertenece al grupo de países con un desarrollo humano medio (World Bank, 2006a). En contraste, el Índice de Desarrollo Educativo muestra que, con la excepción de Argentina, los países de la región muestran retraso en su educación básica (UNESCO, 2006).

Las diferencias que hay entre la Unión Europea y América Latina en términos económicos, distribución del ingreso y competitividad, también tienen efectos en la educación. El hueco que existe entre estas dos regiones se ha identificado recientemente con la aplicación de los exámenes PISA (Programme for International Student Assessment). Mientras la mayor parte de los países europeos está por encima del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE,

los estudiantes latinoamericanos consistentemente han obtenido muy bajos resultados en lectura, matemáticas y ciencias.

Los rezagos que padece la educación superior en Latinoamérica, especialmente aquellos que se relacionan con las exigencias impuestas por la emergencia de la sociedad del conocimiento, se reflejan en el Índice de la Economía del Conocimiento. Este indicador incluye cuatro factores, cada uno con un conjunto de variables: calidad del sistema de incentivos económicos, capacidad para la innovación, contribución a la sociedad e integración de tecnologías para la información y la comunicación (TIC). En una escala del 1 al 10, los países latinoamericanos, con excepción de Chile que obtuvo un índice de 7, tuvieron un puntaje más bien bajo de 4.7, mientras que el resto del mundo, logró alcanzar un promedio de 5.6 (World Bank, 2006b). Esto significa que la educación en estos países, incluyendo la del nivel terciario, está correlacionada con su escaso desarrollo en cuanto a economía del conocimiento.

Latinoamérica: los sistemas de educación superior.

Los datos que se han mencionado muestran que hoy en día las instituciones de educación superior de la región encaran un problema fundamental: la necesidad urgente de responder a las demandas que imponen la globalización y la sociedad del conocimiento, a partir de una situación de rezago educativo. Éste último se debe, entre otros factores, a que las prácticas educativas y la forma en que se organizan académicamente muchas de estas IES parten de un modelo educativo ineficiente y obsoleto. Además, estos sistemas cuentan, en promedio, con infraestructura insuficiente y poco actualizada, recursos humanos poco capacitados para la docencia y un escaso capital humano para la investi-

gación.⁴ Esta situación determina que América Latina esté, de inicio, en una posición de desventaja ante los cambios económicos y sociales que han caracterizado el inicio de este siglo, incluyendo el surgimiento de nuevas potencias como China y la India, cuya capacidad competitiva es muchísimo mayor que la de los países latinoamericanos. Esta situación de desventaja educativa es una de las principales causas de que la región padezca los efectos negativos de la globalización, sin poder aprovechar sus oportunidades y potenciales beneficios. En síntesis, este retraso educativo pone en riesgo el desarrollo económico, social y humano que tanto necesita la región para las próximas décadas.⁵ Por ello, una de sus prioridades debe ser modernizar sus sistemas de educación terciaria.

Desafortunadamente hay grandes obstáculos para cambiar estas circunstancias, y lograr con ello mejores condiciones para elevar la calidad educativa de la región. El primero de ellos tiene que ver con el modelo académico de la mayor parte de las IES, ya que está orientado a formar egresados en profesiones liberales y no a un mercado de trabajo en áreas estratégicas para el desarrollo. Esta orientación determina también que muchas de las universidades se dividan en facultades y escuelas profesionales, en lugar de departamentos e institutos. Las IES de la región, en su mayoría, ofrecen estudios de pregrado bajo el modelo curricular de una licenciatura. Es decir, dentro de un currículo que favorece la especialización profesional prematura, con poca formación general y escasísimo desarrollo de competencias para la vida, habilidades de pensamiento y de la capacidad para aprender en forma autónoma durante

⁴ Los diferentes aspectos de esta situación de rezago se reseñan ampliamente en De Wit, Jaramillo, Gacel-Ávila y Knight, (2005).

⁵ Este punto lo ha argumentado con fuerza Eduardo Anderjaska (2004).

toda la vida. La duración de los estudios suele ser de 4 a 5 años en el pregrado, de 2 a 3 en el caso de las maestrías y de 4 a 5 en el doctorado. En esta forma, obtener un doctorado puede tomar hasta un total de 13 años en vez de los 8 o 9 años que se requieren en Europa. Los planes de estudio ofrecen asignaturas aisladas con poca vinculación entre ellas y sin combinaciones interdisciplinarias. Además, los programas de estudios de estas asignaturas se estructuran temáticamente, buscando una formación enciclopédica dentro de una disciplina.

Estas características son las del modelo de universidad napoleónica, el cual se adoptó en Latinoamérica, con algunas adaptaciones tomadas de instituciones educativas españolas, desde el siglo XIX como estructura básica para las universidades, excluyendo la incorporación de otros modelos universitarios como el alemán, en el que la investigación tiene un lugar preeminente y se vincula con la docencia. Esta última se realiza dentro de la tradición de la exposición magisterial, sin mayor argumentación ni análisis crítico. Las evaluaciones, dentro de este modelo, consisten en su mayor parte en recuperar la información que el docente transmite en clase, premiando a quienes la reproducen de manera *verbatim*. De ahí la tendencia a preguntar definiciones y taxonomías, en vez de resolver problemas que requieren el manejo de conceptos, mediante el análisis y la argumentación. Lo inadecuado de esta pedagogía se ha revelado patentemente en las evaluaciones internacionales del proyecto PISA, antes citado. Por otra parte, las elevadas tasas de deserción en estos sistemas no hacen sino mostrar la ineficiencia y la desmotivación que se promueve con estas prácticas educativas.

Este modelo es especialmente inadecuado para hacerle frente a las exigencias educativas de una economía basada en el conocimiento, como lo muestra el que sólo nueve universidades latinoamericanas están entre las 500 clasificadas por el ranking mundial de universidades

de 2007, de éstas cinco son de Brasil, dos de Chile y sólo una argentina y otra de México.

Un segundo obstáculo para una eventual convergencia lo constituyen las grandes diferencias que hay entre los sistemas de cada país. La educación superior se ofrece a través de una gran variedad de instituciones, tales como las universidades tradicionales, institutos tecnológicos y de investigación, escuelas profesionales, universidades tecnológicas, universidades de investigación y otras que sólo ofrecen grados en unas cuantas áreas disciplinares, además estas modalidades adoptan esquemas normativos y de financiamiento público y privado. Esta diversidad puede resultar paradójica si se considera que de fondo todas ellas obedecen a un mismo modelo educativo tradicional. Pero esto se explica, con casos como el de México, en el que, a pesar de una gran variedad de tipos institucionales, se comparten muchos de los rasgos de un solo modelo educativo.⁶ De acuerdo con el reporte de CINDA, en la educación superior de este país hay un grado elevado de diversidad institucional. Hay casi dos mil IES agrupadas en doce categorías diferentes con 2.5 millones de estudiantes, de las cuales 713 son públicas y 1,179 son privadas. Estas categorías a su vez se diversifican en seis tipos diferentes de instituciones, como aquellas que sólo ofrecen docencia, las que sólo ofrecen programas de pregrado, aquellas que combinan docencia e investigación y que ofrecen también estudios de posgrado, las que imparten capacitación tecnológica y las IES conocidas como universidades de investigación. Pero la diferenciación también se da con respecto a su financiamiento, matrícula, funciones, tamaño, impacto regional, modalidad de estudios y prestigio. Así, en México se encuentran IES como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con más de doscientos mil estudiantes, siendo a la vez una universidad de investigación en combinación con áreas dedicadas sólo a la

⁶ Véase CINDA (2007: pp. 79-82).

docencia. Esta IES coexiste con una institución privada como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), que tiene decenas de *campus* en todo el territorio nacional, así como muchísimas IES privadas con menos de mil estudiantes. También se pueden encontrar universidades que incluyen una gran diversidad de áreas del conocimiento, junto con universidades de orientación religiosa, popular, multicultural, así como escuelas profesionales enfocadas a una sola área, entre otras, escuelas de periodismo, de derecho, e instituciones pedagógicas.

Vale la pena mencionar el incremento del sector privado en la región, a lo largo de las últimas dos décadas, hasta alcanzar 47% de la matrícula. En Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Paraguay y la República Dominicana más de la mitad de los estudiantes están inscritos en instituciones privadas. Este incremento lo motivó el aumento en la demanda de educación superior durante las últimas décadas. Sin duda esto ha contribuido recientemente a aumentar la diferenciación de IES en la región, lo que consolidó una poderosa corriente en contra de la convergencia y la integración de estos sistemas en Latinoamérica, ya que la mayoría de las instituciones privadas no se rigen bajo las directrices de las políticas públicas nacionales de educación superior.⁷

Otra fuerza en contra de la convergencia es la autonomía universitaria. Ésta es una característica de las universidades latinoamericanas que tiene su origen en la Reforma de Córdoba de 1918. Una gran mayoría de universidades públicas en la región gozan de total autonomía para gobernarse a sí mismas, administrando sus recursos financieros con independencia del poder público.

Por las razones anteriores, es improbable que se dé en Latinoamérica un acuerdo como el que se alcanzó

⁷ José Joaquín Brunner estudia esta tendencia como una categoría especial de diferenciación (véase Brunner, 2008).

en París (1995) entre los ministros de Educación de la Unión Europea, en el que se decidió establecer una estructura común para los estudios, los esquemas de transferencia de créditos, y las medidas de aseguramiento de la calidad correspondientes. La combinación de estas dos fuerzas, entre otras, hacen muy improbable la convergencia e integración de los sistemas educativos de la región dentro de un esquema análogo al que se está siguiendo en el Proceso de Bolonia.

La versión atenuada de convergencia: sus ventajas

La discusión sobre el impacto que puede tener el Proceso de Bolonia en la reforma de educación superior en Latinoamérica, está contribuyendo con nuevas ideas sobre cómo puede llevarse a cabo una reforma de éstas. En vez de aportar las bases para la integración y convergencia de estos sistemas, el caso europeo contribuye con el ejemplo específico de prácticas educativas que pueden resolver algunos de los problemas que afectan este nivel educativo desde hace tiempo. Con ello queda claro que el enfoque adecuado para obtener los mayores beneficios de esta experiencia es aprovechar muchas de sus aplicaciones concretas, en vez de pensar en un cambio integral.

Bajo la influencia del Proceso de Bolonia se ha reforzado la idea de crear un espacio común entre los países latinoamericanos, y también con España y Portugal, pero en modalidades que no buscan reproducir el modelo anterior. La idea misma ha tenido su propia dinámica en las reuniones de los presidentes y jefes de Estado de la región que se han llevado a cabo desde 1991 -ya mencionadas anteriormente-, pero ha sido hasta después del lanzamiento del Proceso de Bolonia que ésta empezó a tener contenidos específicos. Por ejemplo, en la Declaración de Salamanca, en 2005, se llegó a un acuerdo para crear un espacio común con

el fin de transformar los sistemas de educación superior en Iberoamérica en forma tal que la investigación tenga mayor peso, con el fin de desarrollar en los estudiantes las competencias que se requieren para desarrollar la competitividad de la región. Recientemente, en Sevilla, se dio origen a la idea de un espacio común iberoamericano de educación superior como una forma de beneficiarse de la innovación que está presente en el contexto internacional. Como resultado de esto ha surgido un conjunto de redes y asociaciones, entre ellas, la Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia (AIESAD), la Asociación de Universidades Iberoamericanas de Estudios de Posgrado (AUIP), la Organización de Estados Iberoamericanos de Educación, Ciencia y Tecnología (OEI) y el Programa de Intercambio Movilidad PIMA.

Además de la idea este espacio común, han surgido programas de colaboración entre Latinoamérica y varias universidades europeas, a partir del Proceso de Bolonia. Entre éstos, el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica, que tiene un avance sustancial, se inspira en la experiencia de Tuning en la Unión Europea.

El Proceso de Bolonia ha traído consigo nuevas ideas que permiten ver bajo una nueva perspectiva los problemas que tradicionalmente han limitado a las universidades y los institutos de la región. Entre estos temas está la discusión sobre la duración de los estudios, los enfoques recientes en el diseño curricular por competencias y su vinculación con el mundo del trabajo y las necesidades sociales, los nuevos estándares de calidad y de sistemas de aseguramiento de ésta, la empleabilidad de los egresados y el rediseño de los estudios de pregrado y posgrado, el papel dominante que está adquiriendo la internacionalización de este nivel educativo y su relación directa con la calidad de las IES.

Conclusión

A partir de la experiencia europea de integración académica, los expertos en educación superior de Latinoamérica empezaron a explorar la forma de modernizar sus IES, incluyendo los modelos y las estrategias, para reemplazar sus métodos y prácticas educativas obsoletas. Estos debates por sí mismos constituyen un logro, ya que están promoviendo la inclusión de nuevos temas sobre todo en las áreas de desarrollo curricular, aseguramiento de la calidad e internacionalización. El Proceso de Bolonia, en suma, está forzando a que la educación superior de Latinoamérica se vea a sí misma de manera diferente, sobre la base de identificar sus limitaciones y posibilidades.

Bibliografía

- Andere, Eduardo (2004). "México y América Latina rebasados por la globalización", *Foreign Affairs* en español, 4 (1): pp. 61-75.
- Brunner, José Joaquín (2008). "El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 119-145.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*.
- De Wit, Hans, Cristina Isabel Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila y Jane Knight, (eds.) (2005). *Higher education in Latin America. The international dimension*. The World Bank.
- Fernández Lamarra, Norberto (2004). "Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, mayo-agosto.
- Fernández Lamarra, Norberto (2005). *Educación superior: convergencia entre América Latina y Europa*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Gacel-Ávila, Jocelyne (2007). "The process of internationalization of Latin American higher education", *Journal of Studies in International Education*, Vol. 11, Fall-Winter.

Malo, Salvador (2005). "El Proceso de Bolonia y la educación superior en América Latina".

Mora, José-Ginés (2007). "El Proceso de Bolonia: ¿un modelo para América Latina?", presentación en la Universidad Politécnica de Valencia.

Mora, José-Ginés (2004). "La necesidad de un nuevo modelo universitario", presentación en la Universidad Politécnica de Valencia.

Mora, José-Ginés (2002). "El modelo educativo universitario tras el Proceso de Bolonia", presentación en la Universidad de Alicante.

Mora, José-Ginés y Norberto Fernández Lamarra (2004). "Debates sobre la convergencia de los sistemas de educación superior en Europa y América Latina", en Norberto Fernández Lamarra (2005), *Educación superior: convergencia entre América Latina y Europa*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

OCDE (2007a). Education at Glance. OCDE Indicators.

OCDE (2007b). PISA Report. www.pisa.ocde.org.

OCDE (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society. www.ocde.org.

Project Tuning (2007). Final Report. tuning.unideusto.org/tuningal/index.htm.

UNDP (2006). Human Development Indicators. hdr.undp.org.

UNESCO (2006). EFA Education for All Global Report. www.unesco.org.

UNESCO (2008). EFA Education for All Global Report. www.unesco.org.

World Bank (2006a). Development Indicators. www.worldbank.org.

World Bank (2006b). Knowledge Assessment Methodology. www.worldbank.org.

World Economic Forum (2007). Global Competitiveness Report 2006-2007. www.weforum.org/en/initiatives/gcp/global%20competitiveness%20report.