

Educación Global

VOLUMEN 13 / 2009

Asociación Mexicana para la Educación Internacional



**Estrategias conjuntas para la internacionalización
de la educación: redes y asociaciones**

**Educación
Global**

VOLUMEN 13, 2009

DIRECTORA

Jocelyne Gacel-Ávila
Universidad de Guadalajara

CONSEJO EDITORIAL

Thomas Buntru Wenzler
*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 2009



**Educación
Global**

VOLUMEN 13, 2009

- Educación superior: la hora de las redes 5
NYDIA MARÍA CASTILLO PÉREZ
JULIO RODRÍGUEZ ANIDO
- Los programas de grado conjunto y de doble titulación en 21
América Latina. Tendencias, retos y oportunidades
JOCELYNE GACEL-ÁVILA
- Impactos y retos recientes de la movilidad estudiantil en México 41
THOMAS BUNTRU WENZLER
- Educación internacional, desarrollo profesional y conciencia global 47
ROSARIO HERNÁNDEZ
- Why Europe? Joint strategies for enhancing the 57
attractiveness of European higher education
CHRIPA SCHNELLER
- Gestión y tecnologías de información y comunicación: 69
internet en las oficinas de gestión internacional universitarias
NORMA ANGÉLICA JUÁREZ SALOMO
- Globalización y universidad: el reto de reconstruir el futuro 77
ROLANDO CORDERA CAMPOS
-

Los programas de grado conjunto y de doble titulación en América Latina. Tendencias, retos y oportunidades

JOCELYNE GACEL-ÁVILA*

Introducción

América Latina enfrenta, como el resto del mundo, la necesidad de responder a nuevas demandas impuestas por la globalización y la economía basada en el conocimiento. Sin embargo, para la región esto constituye un reto mayor en virtud de que todavía debe superar una serie de rezagos en cobertura, calidad y pertinencia educativa. En vista de que la capacidad de América Latina para formar los recursos humanos que necesita depende de la calidad de sus sistemas de educación superior, le urge hacer cambios en sus modelos educativos y pedagógicos, así como en la formación de los profesores y el perfil de los egresados, entre otros aspectos. Estos rezagos colocan a la región en una situación adversa para competir en el contexto internacional y constituyen en gran medida las causas por las cuales no logra sacar provecho de las posibilidades que ofrece la globalización. Más aún, América Latina padece esta situación al inicio de la segunda década del siglo en medio de una recesión global que seguramente limitará los recursos financieros que se destinan a la educación superior. Por ello, el futuro del desarrollo económico y humano de la región está en riesgo.

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

Este artículo presenta una versión abreviada de una investigación que se realizó acerca de la situación de los programas de grado conjunto y de doble titulación en América Latina durante los primeros meses de 2009, por iniciativa del Observatorio de la Educación Superior sin Fronteras (The Observatory on Borderless Higher Education). Esta investigación se llevó a cabo pensando en la necesidad de contar con información sobre los sistemas de educación superior tales como sus avances, los problemas que deben resolver y las estrategias de innovación e internacionalización que deben instrumentar. Los resultados de esta investigación pueden contribuir a dar a conocer en el ámbito internacional el potencial que tiene la región para llevar a cabo proyectos de cooperación factibles y útiles en las instituciones de educación superior (IES) de Latinoamérica.

El presente artículo se divide en tres partes. En la primera se describe en forma breve la situación actual de la educación superior en América Latina, así como sus retos fundamentales, con énfasis en aquellos que se derivan de la globalización y de la economía basada en el conocimiento. La segunda se ocupa de la situación en que se encuentran los procesos de internacionalización en América Latina. La tercera presenta los principales resultados de la investigación. Se incluye además la interpretación de los mismos a la luz del contexto que se caracteriza en las dos primeras partes. Por último, se presentan las conclusiones del estudio y un conjunto de recomendaciones para futuras discusiones sobre la naturaleza y las posibilidades de estos programas en la región.

Primera parte. La educación superior en Latinoamérica

Desafíos actuales

La educación superior de América Latina enfrenta, al inicio de la segunda década del siglo XXI, dos retos fun-

damentales. Primero, la necesidad de superar los heredados del pasado en cobertura, calidad, pertinencia, y en segundo término, la expansión para enfrentar las demandas que se derivan del mercado global. Esta primera parte se ocupa de caracterizar los desafíos.

Cobertura, diversificación y equidad

La expansión de la educación superior en Latinoamérica se inició en la segunda mitad del siglo pasado. En 1950 la matrícula era de apenas medio millón de estudiantes inscritos en 164 IES (García Guadilla, 2003). En comparación, al inicio de la década de los noventa la población estudiantil ya había rebasado los 7 millones de alumnos, con una cobertura de 17.1%, y en 2008 la matrícula era de más de 17 millones de estudiantes (Fernández Lamarra, 2006; CINDA, 2007: 103). La cobertura actual para toda la región es de 26% (UNESCO, Institute of Statistics, 2008).¹ A pesar de esto ésta se encuentra todavía muy por debajo del 50% en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (World Bank, 2007: 47) y más lejos aún del 90% de la República de Corea del 72% de Australia (CINDA, 2007: 106).² Cabe destacar que el 94% de esta matrícula pertenece al nivel de licenciatura y el 4% está inscrita en posgrado (CINDA, 2007: 106).³ En países como Brasil, Chile, Colombia y Venezuela el crecimiento de la matrícula se ha llevado a cabo con una alta participación del sector privado y en esta

¹ Para 2008 se espera haber rebasado los 18 millones de estudiantes (IESALC-UNESCO, 2006: 253).

² México tiene una cobertura de 26% (UNESCO, Institute of Statistics, 2008: 110; CINDA, 2007: 106).

³ En México, país con uno de los sistemas educativos más desarrollados de la región, más del 90% de los estudiantes está en el nivel de licenciatura y sólo el 7% en estudios de posgrado (Rubio, 2006: 41).

como el de México, en un sistema mixto. En promedio, el 44.2% de la población estudiantil de la región está inscrita en IES privadas (Gazzola, 2008).

La expansión de la matrícula en las dos últimas décadas fue posible, entre otros factores, por un proceso de *diversificación institucional* en los sistemas de educación superior (ses) de la región. Éstos incluyen universidades de diferentes categorías, y cuentan con un sector de IES dedicadas a impartir programas vocacionales y en áreas de tecnología.⁴ A pesar de esta diversidad de instituciones educativas, en casi todas ellas el primer ciclo de estudios tiene las características curriculares de la *licenciatura*, el cual forma parte del *modelo tradicional de universidad latinoamericana* que empezó a dar muestras de obsolescencia hace varias décadas. Este modelo es un obstáculo para mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior en la región.⁵

La *equidad* educativa es otro desafío para Latinoamérica, aun cuando el crecimiento de la matrícula ha ofrecido la oportunidad de incorporar a más estudiantes, incluyendo aquellos que provienen de los quintiles 1 y 2.⁶ Sin embargo, los datos disponibles muestran que los estudiantes de las clases medias han sido los más beneficiados con la expansión de la matrícula, especialmente en Brasil, Argentina y Chile. En el resto de los países latinoamericanos, excepto Cuba y Venezuela, los estudiantes del quintil 1 no superan el 20% de la matrícula total en la educación terciaria (CINDA, 2007:

⁴ La diversificación de las IES en Latinoamérica tiene diferentes modalidades, de acuerdo con las condiciones particulares de cada sistema de educación superior. En este aspecto, véase la comparación de IES de México que se presenta en CINDA (2007: 80) y la tipología de IES chilenas que aparece en Brunner (2009b).

⁵ Más adelante se abordará de nuevo el tema del modelo tradicional de universidad latinoamericana.

⁶ Los quintiles 1 y 2 corresponden a la población con ingresos más bajos.

109-110) http://www.worldlingo.com/SjGle6L4544_vN-qL1176yJNrrtL0AKev/msowin11?service=WorldLingo_EN-ES&lcidFrom=1033&lcidTo=3082&lcidUI=3082&t=E6B800CA-48B1-BF94-5041-A6FB6954DE5B_-_fm8

Calidad y pertinencia

A partir de los años noventa, como reacción al deterioro académico causado por los recortes presupuestales de la crisis económica de los ochenta, en varios países de Latinoamérica se instrumentaron políticas públicas para mejorar la *calidad y pertinencia* de la educación superior (Rodríguez Gómez, 1999).⁷ El contenido de estas políticas siguió en gran medida las recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial,⁸ la OCDE,⁹ el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)¹⁰ y la UNESCO.¹¹ Durante aquellos años el Banco Mundial dictó varios lineamientos que influyeron de diferente manera en cada país durante el proceso de modernización de la educación superior en la región: primero, diferenciación de las IES, incluyendo la participación del sector privado; segundo, diversificación del financiamiento, incluyendo las aportaciones de los estudiantes; tercero, vinculación del financiamiento gubernamental con la rendición de cuentas y con resultados específicos en cobertura, calidad, equidad y pertinencia. La propuesta del Banco Mundial buscaba redefinir la relación entre los gobiernos y las IES. Otra influencia importante, en

⁷ Entre otros, Argentina, Brasil, Chile, México y Colombia.

⁸ Para una reseña de las políticas de evaluación seguidas en Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México véanse CINDA (2007), Kent (2002), Schwartzman (1993), Klein y Sampaio (2002) y Rubio (2006), entre otros.

⁹ Véase World Bank (1994, 2000), y especialmente World Bank (2002).

¹⁰ Véase OECD (1997).

¹¹ Véase Inter-American Development Bank (1997).

¹² Véase UNESCO (1998).

especial desde 1998, es la orientación humanista e incluyente que la UNESCO le ha dado a la educación superior, que compensa el énfasis neoliberal del Banco Mundial.

Con el impulso a las políticas públicas puestas en marcha en la región en la década de los noventa se iniciaron procesos de evaluación y modernización en los que participaron organismos de acreditación creados especialmente para ello. Actualmente existen en Argentina (CONEAU), Brasil (SINAES), Chile (CSE, CNAP y CONAP), México (CIEES, COPAES y CENEVAL) y Colombia (SACES, CNA y ICFES). También se instrumentaron prácticas y sistemas de aseguramiento de la calidad en Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Panamá, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (CINDA, 2007: 297-299). Como parte de este proceso se creó la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), constituida en Buenos Aires en 2003 y que busca desarrollar un núcleo unificado de prácticas y procedimientos de aseguramiento de la calidad (CINDA, 2007: 296). Por último, recientemente Chile y México han sido objeto de evaluaciones internacionales por la OCDE (OECD, 2008e; OECD-The World Bank, 2009). A través de la asignación de recursos a programas específicos y de los mecanismos de evaluación y acreditación, se intenta superar los rezagos debidos a un modelo educativo tradicional y los efectos del reducido crecimiento económico de la región en la segunda mitad del siglo pasado. Entre estos rezagos se encuentra la escasa formación de los profesores, pues de acuerdo con datos de finales de la década pasada el 75% de los docentes tenían sólo licenciatura, el 25% maestría y el 5% doctorado (García Guadilla, 2000: 110). Otro rezago que tiene un efecto directo en la calidad educativa lo constituye la poca profesionalización de gran parte de los docentes, quienes trabajan por horas o sólo de tiempo parcial; los datos disponibles muestran que el 60% de los que enseñan en IES públicas y el 86% de los

que lo hacen en IES privadas no tienen nombramiento de tiempo completo (World Bank, 2002; Holm-Nielsen et al., 2005). Sin embargo, datos más recientes muestran ya el efecto de estas políticas en el caso de México: en 2006, el 37% de quienes trabajan en IES públicas tienen licenciatura, mientras que el 61% que cuentan con un posgrado (Rubio, 2006: 43).

Otras áreas de atraso que afectan la calidad de la educación superior se deben al modelo educativo tradicional, que tuvo su origen en las carreras profesionales de tipo liberal del siglo XIX y que resulta inadecuado como estructura curricular para los estudios interdisciplinarios y de posgrado.¹³ Esta orientación privilegió la inclusión de contenidos temáticos sobre el desarrollo de habilidades cognitivas genéricas como la capacidad de análisis, la argumentación y la solución de problemas.¹⁴ Ello dio por resultado un currículo rígido, prematuramente especializado, saturado de temas, en el que se requieren cinco años o más para concluir la licenciatura y que está fuertemente vinculado a la exposición oral del docente, sin incorporar la discusión crítica, la investigación ni el aprendizaje a partir de la resolución de problemas. En estas condiciones las únicas habilidades que se pueden adquirir son la de memorizar y aquellas específicas del ejercicio de ciertas profesiones. Otras competencias que quedan fuera con ese tipo de currículo son la aptitud para el trabajo en equipo, el desarrollo de valores éticos y ciudadanos, así como la tolerancia y comprensión intercultural.

El modelo tradicional ha impedido la integración de la licenciatura con el posgrado. Como resultado

¹³ En Latinoamérica los ciclos de maestría y doctorado se empezaron a desarrollar hasta la segunda mitad del siglo pasado, especialmente a partir de los años ochenta (Lucio, 2002).

¹⁴ El impacto de no contar con estas habilidades en el desarrollo económico de Latinoamérica se ha medido en Hanushek y Woessmann (2009).

de ello, y del surgimiento tardío de este último nivel en Latinoamérica, hay separación entre enseñanza e investigación, con la consecuencia de que existe entre las IES un importante grupo de investigadores de élite desconectados de la docencia.¹⁵ Además, en la mayoría de las universidades privadas de la región los profesores no están en posibilidad de vincular la enseñanza con la investigación, ya que el 86% de ellos son de tiempo parcial y tienen más de un trabajo (De Wit et al., 2005: 48). El modelo tradicional también tiene consecuencias en la pertinencia de los SES. En contraste con los países desarrollados, en Latinoamérica la mayoría de los estudiantes se concentra en unas cuantas carreras como derecho, administración y negocios, y algunas ciencias sociales. En Argentina este grupo constituye el 39% de la matrícula, en Brasil el 41%, en Colombia el 43% y en México el 40%. En las áreas de ciencia e ingenierías Argentina tiene el 19% de sus estudiantes, Brasil el 16%, Colombia el 32% y México el 34%. Chile es la excepción con sólo el 29% en el primer grupo de carreras y el 29% en el segundo (CINDA, 2007: 113; Didriksson, 2008: 28-30). En cambio, en países como Corea del Sur la matrícula en derecho, administración y negocios es del 20%, y el 41% se ubica en áreas de ciencias e ingenierías (Banco Mundial, 2006). El Reino Unido tiene una matrícula más equilibrada con el 27% en derecho, negocios y administración y el 22% en ciencias e ingenierías (CINDA, 2007: 113). Una consecuencia de esta concentración en pocas carreras de servicios es el subempleo y el desempleo. En promedio, la tasa de desempleo de egresados de educación superior es de 21% (CINDA, 2007: 113). Otra consecuencia negativa del modelo tradicional es la reducida eficiencia terminal

¹⁵ Sólo recientemente ha habido algunos intentos de corregir esta situación. En México existe el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), orientado a promover una docencia de calidad vinculada a la investigación (Rubio, 2006).

en la región: sólo alrededor del 50% de una generación termina sus estudios a tiempo (González, 2005; CINDA, 2007: 139). Por lo tanto, después de un siglo, la mayoría de las características del modelo tradicional latinoamericano han sobrevivido a la diferenciación de las IES que tuvo lugar en la década pasada y a la instrumentación de las políticas públicas para elevar la calidad y pertinencia.

El diagnóstico final del especialista Tünnermann es que "una de las debilidades de la educación latinoamericana ha sido la poca atención que en el pasado se otorgó al diseño curricular. El currículo, concebido tradicionalmente como plan de estudios o listado de asignaturas, no era considerado como pieza clave de los procesos de reforma académica" (Tünnermann, 2007: 231), lo que dio por resultado que "las universidades latinoamericanas hayan entrado en el siglo XXI sin resolver los problemas del siglo XIX" (Tünnermann, 1997). Por lo tanto, para superar los rezagos se requiere una reforma más amplia y con mayores recursos, que no puede limitarse a las medidas de aseguramiento de la calidad y las prácticas de acreditación. Estas son condiciones necesarias pero no suficientes para superar los rezagos de calidad que tiene la educación superior de la región. Los cambios drásticos que se necesitan incluyen la reestructuración del nivel de licenciatura, por ejemplo, como lo recomendara recientemente la OCDE en su evaluación de la educación superior de Chile (OECD-The World Bank, 2009: 160-162). En suma, la calidad de la educación superior y su pertinencia han sido obstaculizados por un modelo educativo tradicional y por la carencia sistemática de los recursos financieros necesarios para la modernización.

Los nuevos desafíos: la globalización y la sociedad basada en el conocimiento

Al mismo tiempo que se impulsó la primera generación de reformas de la educación superior en Latinoamérica,

ésta recibió el impacto de la globalización y el de las economías basadas en el conocimiento. Ello trajo consigo un nuevo conjunto de exigencias que, aunadas a los problemas anteriores, crearon una situación compleja para el futuro de la región, pues ahora no basta con superar los rezagos, sino que Latinoamérica se ha visto obligada a competir con países que tienen un desarrollo basado en la generación y el uso del conocimiento (Andere, 2004).

La globalización se caracteriza por ser un proceso en el que se "amplía, profundiza y acelera la interconectividad mundial" (Held et al., 1999: 2). Debido a ello, se vincula estrechamente al surgimiento de mercados de trabajo de alcance regional y global, así como a la imposición de estándares internacionales de calidad que demandan nuevos perfiles profesionales, que tengan competencias globales. La globalización, por otra parte, ha sido un catalizador para la internacionalización, la convergencia y la integración de sistemas de educación superior, el desarrollo de redes internacionales de IES y la educación transfronteriza. En consecuencia, la globalización exige también que las IES incorporen infraestructura tecnológica para el uso de las TIC, que los profesores y estudiantes adquieran habilidades sofisticadas de comunicación y que estas instituciones desarrollen nuevas modalidades de enseñanza (Marginson y Wende, 2007). Por otra parte, en vista de que el conocimiento se ha convertido en el factor dominante para el desarrollo de las sociedades, la inversión en factores intangibles como la calidad de la educación, la investigación y el desarrollo de *software*, tiende a igualar e incluso a exceder el monto destinado al equipamiento físico para la producción (World Bank, 2002: 8). En las sociedades basadas en el conocimiento la educación terciaria representa uno de los activos más importantes para la formación de trabajadores del conocimiento, de profesionales y técnicos expertos con alto nivel de capacidad tecnológica. Además, las IES deben tener la

misión de preparar un capital humano capaz de sostener la democracia y la cohesión social. Todo ello obliga a transformar el diseño tradicional del currículo, así como las prácticas pedagógicas asociadas a éste.

En un ambiente globalizado, la competitividad de América Latina es baja, como lo muestra la edición más reciente del Índice Global de Competitividad 2008-2009 (World Economic Forum, 2008). En esta clasificación Chile ocupa el lugar 28, Costa Rica el 59, México el 60, Brasil el 64, Colombia el 74 y Argentina el 88. Además, la situación de América Latina frente a las demandas de la sociedad del conocimiento todavía es desfavorable, como se puede ver en el Índice de Economía del Conocimiento (World Bank, 2008). En una escala de 1 a 10, los países latinoamericanos obtuvieron una calificación promedio de 4.7, con excepción de Chile que tuvo un grado de 7, mientras que Estados Unidos, el Reino Unido, Canadá y Finlandia consiguieron una calificación por encima de 9. Estos indicadores muestran que la educación superior tiene todavía un impacto reducido en el desarrollo de la región, lo cual significa que se deben hacer mayores esfuerzos para mejorar su calidad y pertinencia.

El surgimiento de economías basadas en el conocimiento exige un nivel de investigación e innovación que no hay en Latinoamérica todavía. Basta considerar el siguiente contraste: Brasil tiene 50,838 investigadores, México y Argentina tienen alrededor de 27,000 y Chile aproximadamente 7,000, mientras que España cuenta con 92,523 personas involucradas en tareas de investigación y desarrollo, el Reino Unido tiene 157,662 investigadores, Corea del Sur 151,254, Canadá 112,624 y Australia 73,344 (CINDA, 2007: 163). La producción científica y tecnológica del conocimiento en América Latina durante los últimos 15 años ha representado sólo el 4% de la mundial (CINDA, 2007: 165). Estos indicadores muestran que la región tiene sistemas na-

cionales de innovación insuficientes para las exigencias actuales. Revelan también que la globalización, al crear un conjunto de demandas adicionales para la educación superior de la región, genera el riesgo de que se amplíe la brecha que ya existe. En nuestra opinión, estas consideraciones son el punto de partida para la agenda de una segunda generación de reformas que debe incluir la internacionalización como estrategia dominante, a fin de que el cambio sea más rápido y en consonancia con las tendencias internacionales.

Segunda parte. La dimensión internacional de la educación superior en Latinoamérica

La internacionalización es hoy en día una tendencia dominante en los sistemas de educación superior del mundo (OECD, 2008c: 54). Esto ha significado un incremento en la movilidad de estudiantes y profesores, la internacionalización del currículo, el inicio del proceso de convergencia e integración entre estos sistemas, el predominio del inglés como idioma común en el mundo académico y el surgimiento de la educación transfronteriza. Frente a estos desarrollos, es necesario llevar a cabo un análisis de la situación actual del proceso de internacionalización de la educación superior en Latinoamérica.

En Latinoamérica fue hasta mediados de la década de los noventa cuando se dio un crecimiento considerable en las actividades de internacionalización de las IES más importantes. Este incremento fue resultado de varios factores: a) la apertura de las economías nacionales; b) la introducción de nuevas tecnologías que impulsaron la productividad, y c) la innovación y producción de conocimientos no sólo en la industria sino también en los centros educativos. En la actualidad los directivos de universidades hablan de la internacionalización como una de sus estrategias básicas para elevar la calidad y pertinencia. Sin embargo, aunque los esfuerzos y avances son innegables, un escrutinio adicional revela que

todavía hay mucho por alcanzar, como se verá en los siguientes párrafos.

La internacionalización todavía encuentra actitudes de resistencia –aunque cada vez menos– en varios sectores sociales. Esto se debe, en parte, a una tradición de desconfianza de lo que viene del exterior y a la falta de una perspectiva global de las élites. Por ello muchos perciben la globalización más como una amenaza que como una oportunidad para el desarrollo. Por otra parte, la globalización todavía se confunde con la internacionalización y no se entiende que ésta última constituye una respuesta de la educación superior a los efectos negativos de aquella.¹⁶ Para que llegue a ser una estrategia eficiente en la transformación de los sistemas educativos, la internacionalización requiere ciertas condiciones básicas. De acuerdo con estudios de la OCDE (De Wit, 1995), la instrumentación de las estrategias de internacionalización depende en gran medida de establecer y consolidar estructuras que sean tanto programáticas¹⁷ como organizacionales.¹⁸

¹⁶ A este respecto se debe tener presente que la globalización es el movimiento de personas, tecnología, conocimientos, valores e ideas que va más allá de las fronteras nacionales y afecta a los países de manera diferente de acuerdo con su historia, cultura, tradiciones y prioridades (De Wit, 1995). Por otro lado, la internacionalización es una respuesta proactiva de las universidades para entender y respetar la idiosincrasia de cada nación; es un medio para promover y reforzar la identidad cultural, impulsa el desarrollo de una perspectiva global en la comunidad universitaria y exhibe un compromiso tendiente a la construcción de una ciudadanía global (Gacel-Ávila, 2003).

¹⁷ Una estructura programática consiste en programas internacionales que incluyen la movilidad de estudiantes y académicos, la internacionalización del currículo, la pertenencia a redes, etcétera.

¹⁸ Una estructura organizacional consta de gestión, regulaciones, políticas institucionales y procesos de planeación, presupuestación y evaluación, entre otros aspectos.

Por lo que toca a las estructuras programáticas, América Latina es una de las regiones con menos movilidad de estudiantes, ya que cuenta con sólo el 5.43% del total de ésta, en contraste con la de África (11.2%), Asia (45%), Europa (21.8%) y Norteamérica (3.51%) (OECD, 2008d: 368). Esta escasa movilidad se debe a factores como: a) la falta de flexibilidad curricular; b) la ausencia de mecanismos para la transferencia y el reconocimiento de créditos, lo que dificulta la revalidación de estudios en el exterior; c) el insuficiente dominio de lenguas extranjeras; d) la falta de recursos económicos, y d) la existencia de estudiantes de tiempo parcial. Todos estos obstáculos dan por resultado la pérdida de oportunidades de participar en programas de cooperación internacional. También es notable la baja movilidad intrarregional y la ausencia de un marco regulatorio para el reconocimiento de estudios en el área, a pesar de esfuerzos como los del Mercosur. Por otra parte, la región también tiene poca capacidad de atraer estudiantes extranjeros, pues sólo el 3% de los estudiantes internacionales se dirigen a Latinoamérica (CINDA, 2007: 117; UNESCO, Institute of Statistics, 2008).

Tanto los estudiantes de las IES latinoamericanas como las instituciones mismas prefieren como destino, y como socios, a Europa, seguida de Estados Unidos y Canadá (PIHE Network, 2006). México prefiere como primer destino Estados Unidos por su proximidad geográfica y los lazos culturales con este país (Gacel-Ávila et al., 2005: 344). La movilidad de académicos se concentra en una élite de tiempo completo que se ha graduado de universidades extranjeras y se dedica principalmente a la investigación en IES públicas. La mayor parte de los profesores queda fuera de las actividades internacionales porque son de tiempo parcial y por no dominar idiomas extranjeros (Gacel-Ávila, 2007: 403). Como resultado, la gran mayoría de los docentes e investigadores no tienen perfil ni experiencia internacional, lo que deter-

mina que la región latinoamericana carezca de una masa crítica de académicos con perspectiva global.

Los conceptos de *internacionalización del currículo* y de *internacionalización "en casa"* son prácticamente desconocidos por la mayor parte de las IES (Gacel-Ávila, 2007: 404), y es muy poco frecuente que la perspectiva internacional sea integrada sistemáticamente en los planes de estudios o en los temas de las asignaturas. Casi no se imparten programas en lenguas extranjeras por la falta generalizada del dominio de ellas entre los estudiantes y sus profesores. Más aún, la ausencia de la dimensión internacional en los planes de estudios da por resultado que haya pocos profesores extranjeros. El uso de las TIC en la internacionalización del currículo no es frecuente y es muy escasa la movilidad virtual (De Wit et al., 2005: 348). Sin embargo, las redes de cooperación internacional se han convertido en una importante estrategia programática gracias a los fondos que aportan organismos internacionales como la Comisión Europea, los países miembros de la Unión Europea y las instituciones de Norteamérica (Gacel-Ávila et al., 2005: 346). De hecho, estas redes responden más a las ofertas de tales organismos que a las estrategias institucionales de desarrollo educativo. La cooperación internacional en la investigación está mucho más desarrollada en las IES públicas, ya que en este sector la investigación es subsidiada por los gobiernos federales. Las universidades privadas de América Latina generalmente no reciben subsidios públicos, por lo que no están en situación de realizar proyectos en ciencia básica. Los países más activos en la investigación en colaboración con el extranjero son México, Brasil, Argentina, Chile y Cuba; sus socios más importantes son Francia, Alemania, España, Italia, el Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, y Japón en menor medida.

El comercio transnacional de servicios educativos ha encontrado un terreno relativamente fértil en

América Latina por la poca respuesta nacional para expandir el acceso a la educación superior y la lentitud de las universidades en actualizar su oferta educativa. El aumento de estos proveedores extranjeros se da sin sistemas para asegurar su calidad, lo que deja a los ciudadanos desprotegidos ante la compra de estos servicios. Por otro lado, aunque la venta de servicios educativos transfronterizos no es una prioridad para las IES latinoamericanas, algunas instituciones del sector privado de México y Chile han tenido cierto éxito en la venta de licencias y de programas en línea a otros países de la región.

En la gran mayoría de las IES las políticas de internacionalización y las estrategias organizacionales todavía no se instrumentan en forma sistemática ni se evalúa su impacto en la calidad. Tampoco hay un plan para institucionalizar la internacionalización que mencione claramente sus objetivos y la asignación de los recursos necesarios. La planeación, la elaboración del presupuesto y la evaluación generalmente no incluyen actividades de internacionalización. La dimensión internacional tampoco se considera en la toma de decisiones ni en las políticas de desarrollo institucional (Gacel-Ávila, 2007: 405). Por otra parte, los programas y las actividades de internacionalización responden más bien a las ofertas de los organismos internacionales que a las iniciativas institucionales. Las oficinas de internacionalización son las más limitadas en recursos humanos y muchas carecen de los recursos financieros para realizar sus propios programas. Más aún, les falta personal especializado para llevar a cabo sus funciones, por lo que padecen constantes cambios de personal. Por otra parte, la normatividad institucional está ausente de estos programas; por ejemplo, los programas de intercambio estudiantil se realizan sin hacer los ajustes curriculares correspondientes, por lo que es difícil el reconocimiento final de estos estudios. En el ámbito de las políticas nacionales,

la organización de programas internacionales todavía se promueve a partir del concepto tradicional de cooperación, cuyo objetivo es sólo la movilidad de estudiantes y académicos. Además los programas internacionales no están vinculados con las estrategias orientadas a elevar la calidad, innovación curricular e investigación, y esta falla en las políticas nacionales deja a los programas internacionales como iniciativas sólo de las IES. En conclusión, los estudios sobre la dimensión internacional de la educación superior en América Latina indican que no está suficientemente institucionalizada (De Wit et al., 2005; PIHE Network, 2006).

A pesar de que la internacionalización está en la agenda institucional hoy en día, su mención como estrategia para mejorar la calidad es más bien un reflejo del discurso internacional que una realidad palpable. Si se comparan los graduados de Europa y Asia con los de Latinoamérica, éstos no tienen un perfil internacional por las razones mencionadas, lo cual disminuye la competitividad de la región y deja a los egresados sin oportunidades en el mercado de trabajo global. En vista de que las estrategias de internacionalización todavía no son comprehensivas, quedan al margen del desarrollo institucional. Al carecer de la dimensión internacional, las políticas institucionales de la enseñanza, el aprendizaje, la investigación, el diseño curricular, el desarrollo humano y la toma de decisiones también quedan fuera de las tendencias mundiales. Sin embargo, la deficiencia mayor consiste en que los procesos de internacionalización se han orientado a los individuos y no a realizar cambios de fondo en los sistemas de educación superior, por ejemplo en la estructura curricular, la orientación pedagógica y el modelo educativo mismo. Todo ello hace que la institucionalización de la dimensión internacional sea difícil de alcanzar. Creemos que el problema consiste en que se carece de un concepto adecuado de lo que es un proceso de internacionaliza-

ción comprensiva,¹⁹ más que a la falta de voluntad. En conclusión, no obstante que se han incrementado las actividades de internacionalización en Latinoamérica, éstas todavía no han generado los cambios que requiere la educación superior de cara a los retos planteados por la globalización.

Tercera parte. Los programas de grado conjunto y de doble titulación en Latinoamérica

Como se mencionó anteriormente, este artículo se basa en una investigación hecha durante los primeros meses de 2009 por iniciativa del Observatorio de la Educación Superior sin Fronteras (OBSE, por sus siglas en inglés), con el fin de llenar el vacío de información que existe sobre los programas de grado conjunto y de doble titulación en América Latina. En esta tercera parte se exponen los principales resultados de la investigación y su interpretación en el marco regional específico que se caracterizó en las primeras dos partes.

Definiciones de trabajo

Las definiciones y la tipología de programas que se usan en este artículo se basan en Knight (2008), quien incluye los programas de grado conjunto y de doble titulación (GC y DT) en la categoría de *programas colaborativos de grado*. De acuerdo con estas definiciones, los programas de GC y DT pueden ser nacionales o internacionales, y el término "colaborativo" connota una cooperación estrecha entre las instituciones participantes en el desarrollo

¹⁹ El concepto de internacionalización comprensiva fue desarrollado por el Centro de Investigación Educativa e Innovación (CEII, por sus siglas en inglés) de la OCDE. Este concepto enfatiza que las estrategias de internacionalización deben incluir toda la institución y sus partes interesadas, instrumentándolas en los tres niveles del proceso educativo: salones de clases, currículo y políticas institucionales (Gacel-Ávila, 2003: 53-54).

curricular, la organización de los programas y los requisitos para la obtención del o los grados correspondientes.

1. Un *programa de grado conjunto* (GC) otorga un solo grado después de que se cumplen los requisitos del programa colaborativo correspondiente prescritos por las instituciones participantes (Knight, 2008: 15). La duración de estos programas es la misma que la de aquellos que confieren un solo grado por separado e incluyen la movilidad física o virtual de estudiantes y profesores, cursos a distancia y proyectos de investigación conjuntos en modalidad virtual. En muchos casos la normatividad nacional no permite que las universidades otorguen un grado con la participación de una institución educativa extranjera. En este caso una opción es realizar programas de doble titulación:
2. Un *programa de doble titulación* (DT) otorga dos grados por separado al cumplir los requisitos establecidos por las instituciones educativas participantes (Knight, 2008: 16). La duración de estos programas generalmente es mayor que la de los de un solo grado porque los egresados tienen que cumplir los requisitos particulares de cada una de las instituciones participantes (Knight, 2008: 16). Además de los programas de GC y DT, en América Latina se ofrecen otros programas colaborativos. De acuerdo con la UNAM, éstos se clasifican en dos categorías (UNAM, 2002):
3. Programas académicos que ofrecen una institución de educación superior A, pero con el currículo y los profesores de otra institución B, la cual otorga el grado.
4. Programas académicos que se imparten en una institución A con el apoyo de profesores visitantes de otra institución B. La primera IES es la que otorga el grado. Estos programas son resultado de alianzas

estratégicas entre instituciones educativas con el fin de resolver la falta de capacidad académica y de profesores en un área de estudios determinada. En el primer caso se importan programas completos, mientras que en el segundo se busca el apoyo externo de profesores con un alto grado de especialización, generalmente con doctorado.²⁰ Los objetivos de este tipo de programas colaborativos son claramente distintos de los programas de GC y DT, los cuales están orientados a la creación de capacidad académica, mientras que estos últimos forman parte de la internacionalización del currículo.

Investigación internacional sobre grados conjuntos y de doble titulación

La globalización y la creciente internacionalización de la educación superior han hecho que se inicie una serie de procesos de convergencia a nivel regional y entre instituciones de educación superior (OECD, 2008a: 56-58). En estas últimas se han empezado a instrumentar nuevas formas de colaboración que van más allá de los programas tradicionales de movilidad estudiantil y de profesores, promoviendo así la internacionalización del currículo como la mejor estrategia para institucionalizar la dimensión internacional en la educación superior. En este sentido, una de las mejores estrategias para internacionalizar el currículo es el desarrollo de programas de GC y DT. Estos programas forman parte de los instrumentos del Proceso de Bolonia²¹ y se han extendido en el resto del mundo hasta convertirse en "uno de los desarrollos

²⁰ Estos programas de apoyo buscan suplir la falta de profesores con doctorado que se señaló como un rezago en la primera parte de este artículo.

²¹ Estos programas se mencionan explícitamente en los textos de las declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007) como estrategias para la convergencia e integración del EHEA.

importantes a escala mundial en la internacionalización de la educación superior" (Knight, 2008). La investigación sobre estos programas se inició en esta década. Desafortunadamente, la mayoría de los estudios versa sobre el desarrollo de estos programas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EHEA, por sus siglas en inglés),²² con excepción de dos investigaciones que incluyen a Estados Unidos y la Unión Europea.²³ En contraste, no se conoce la situación de los programas de GC y DT en América Latina a pesar de que en la Declaración de Asturias se enfatizó el desarrollo de los programas conjuntos como un área prioritaria para la colaboración (EUA-CUIB, 2006).²⁴

Preguntas de investigación y alcance de la encuesta

La investigación que se reporta en este artículo se diseñó como un primer estudio sobre los programas de GC y DT en América Latina. Fue planeada para obtener información cuantitativa y cualitativa básica sobre el número y los tipos de estos programas, su localización y países socios, las razones para haberlos instrumentado, así como sus obstáculos, sectores educativos que los desarrollan, las áreas, ciclos, tipos de movilidad, quiénes diseñan el currículo, requisitos de idioma, fuentes de financiamiento, normatividad y acreditación. Se espera que los resultados de este estudio sirvan de guía para futuras investigaciones cualitativas con mayor detalle y profundidad. La investigación se realizó a nivel institucional, en vista de que se carece de información sobre la región. El estudio se enfocó en responder las

²² Véanse al respecto los estudios de Tauch y Rauhvargens (2002), European University Association (2004), Maiworm (2006a) y Nickel, Zdebel y Wasterheijden (2009).

²³ Véanse el estudio Council of Graduate Schools (2007) y el más reciente Institute of International Education (2009).

²⁴ La poca información sobre estos programas se encuentra en PIHE Network (2006) y De Wit et al. (2005).

preguntas que aparecen a continuación, que se originaron a partir del análisis de la educación superior de América Latina desarrollado en la primera y segunda partes de este artículo.

1. ¿En qué medida se han desarrollado programas de GC y DT en los SES de América Latina?
2. ¿Qué países latinoamericanos son líderes en este proceso?
3. ¿Qué socios prefieren las IES latinoamericanas para desarrollar GC y DT? ¿Prefieren socios internacionales o nacionales?
4. ¿Qué prioridad tienen estos programas entre las estrategias de internacionalización de los SES latinoamericanos? ¿Qué lugar ocupan en la agenda de educación superior de la región?
5. ¿En qué áreas del conocimiento y de la especialización profesional se han desarrollado los programas GC y DT hasta ahora?
6. ¿En qué ciclo educativo se imparten más? ¿En el de licenciatura o en el de posgrado?
7. ¿Desde cuándo se empezaron a instrumentar?
8. ¿En qué sector de la educación superior se han desarrollado más, en el público o en el privado?
9. ¿Cuál es la duración promedio de estos programas?
10. ¿En qué idioma se imparten? ¿En español (o en portugués) o en idiomas extranjeros?
11. ¿Qué movilidad es la que caracteriza a estos programas?
12. ¿Cuál es la duración de la movilidad física en los programas de GC y DT? ¿Incluyen la realización de prácticas profesionales?
13. ¿Intervienen las IES participantes en el diseño curricular de estos programas?
14. ¿Los programas de GC y DT forman parte de una estrategia de comercialización o son un instrumento para la innovación educativa?

15. ¿En qué medida estos programas constituyen un intento de reemplazar el modelo educativo tradicional de las IES latinoamericanas?
16. ¿Existe, ya sea en el nivel institucional o en el nacional, una normatividad para el reconocimiento de los programas de GC y DT?
17. ¿En qué tipo de financiamiento se basan estos programas?
18. ¿Cuáles son los principales obstáculos para desarrollar los programas de GC y DT? ¿Cuáles son las limitaciones para instrumentarlos? ¿Cuáles son las razones para no impartir programas colaborativos?
19. ¿Cuáles son las tendencias en el desarrollo de los programas de GC y DT?
20. ¿Se desarrollan estos programas para conseguir mayor convergencia e integración con otras partes del mundo?
21. ¿En qué medida podrían los programas de GC y DT mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior en América Latina? ¿En qué medida están sujetos a procedimientos de acreditación?
22. ¿Satisfacen estos programas lo que las IES esperan de ellos? ¿Cumplen las expectativas iniciales?

La investigación se llevó a cabo con una muestra integrada por IES de 19 países latinoamericanos con programas y actividades de internacionalización: Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. La muestra inicial de IES se determinó de acuerdo con los siguientes criterios: a) registro en la décimo octava edición del *International Handbook of Universities* (IAU, 2005); b) la existencia de una oficina de internacionalización y cooperación; c) el nivel de actividades de internacionalización y la visibilidad correspondiente; d) el potencial para ofrecer

programas colaborativos internacionales, y e) participación en los proyectos Tuning Latinoamérica y 6 x 4. El total de IES que satisficieron estas condiciones fue de 530,²⁵ a las cuales se les invitó a participar en la encuesta a través de invitación dirigida a rectores, vicerrectores y directivos del área de internacionalización. Inicialmente aceptaron colaborar 155 IES, pero sólo 107 proporcionaron la información completa que se solicitó por medio de un cuestionario en formato web vinculado a una base de datos especialmente diseñada para la investigación. Por lo tanto, la tasa de respuesta fue de 23%.²⁶ La recolección de información se llevó a cabo de diciembre de 2008 a marzo de 2009.

Principales hallazgos

1. Las 107 IES que proporcionaron información completa reportaron un total de 374 programas colaborativos, de los cuales 272 (73%) son de GC y DT y los 102 restantes (27%) son colaborativos de los tipos 3 y 4, según las definiciones anteriores. El primer lugar de los programas colaborativos lo ocupan los de doble titulación con el 56%, mientras que los de grado conjunto obtienen el 17%.
 2. Los principales obstáculos para ofrecer programas colaborativos son: a) la carencia de recursos financieros para la movilidad de estudiantes, resultado de la falta de políticas nacionales o intrarregionales para un financiamiento como el que se da en la Unión Europea; b) la ausencia de una política institucional para la internacionalización del currículo; c) la falta de apoyo administrativo para la coordinación de estos programas, y d) el no
- ²⁵ Estas 530 representan el 6% del total de 8,910 IES y el 43% de las universidades reportadas en Gazzola (2008).
- ²⁶ Se debe mencionar que la tasa de respuesta de la reciente encuesta hecha por la IAU fue de 17%.

dominio de idiomas extranjeros por parte de los estudiantes y profesores.

3. México concentra la mayor parte de los programas de GC y DT (33%), seguido de Argentina (28%). Después se encuentran Chile (8%), Perú (7%) y Colombia (7%). Estos datos son consistentes con el hecho de que las universidades mexicanas son líderes en programas de GC y DT con el 28%, seguidas por las IES de Chile (13%), Colombia (13%), Argentina (9%) y Brasil (7%).
4. El 80% de los programas de GC y DT son internacionales. Del total de los programas de doble titulación, el 89% se instrumentó con la participación de IES internacionales, mientras que el 41% de los de GC se establecieron con IES nacionales. Es decir, la tendencia es que los programas DT sean principalmente internacionales y los GC nacionales, probablemente debido a que estos últimos son más fáciles de desarrollar en un contexto nacional con las mismas regulaciones y tradiciones académicas.
5. Los principales socios de los programas de GC y DT son Francia (28%), España (17%), México (9%), Estados Unidos (8%) y Alemania (4%). Estos datos son consistentes con el informe del Banco Mundial (De Wit et al., 2005: 349).
6. El número de programas de GC y DT era muy limitado antes del año 2000, pero se incrementó a partir de entonces. Es interesante notar que los de DT aumentaron a partir de ese año, pero los de GC no siguen la misma tendencia y más bien su expansión ha sido menor a partir de 2005. Esta tendencia puede reforzar el hallazgo de que los GC son más difíciles de instrumentar en un contexto internacional.
7. Como en otras regiones del mundo, esto es, Europa y Estados Unidos, la principal área en la que

se desarrollan los programas de GC y DT es la de negocios y administración (41%), seguida de las ingenierías (20%) y las ciencias sociales (17%). En el caso de los de DT, el área de negocios y administración (47%) es la primera, y en segundo término las ingenierías (22%). Por otra parte, en los de GC las áreas más frecuentes son ciencias sociales y humanidades (30%). Esto sugiere una relación estrecha entre los programas de DT y el currículo con orientación profesional.

8. Las IES privadas ofrecen el 77% de los programas de GC y DT, de los cuales el 82% son DT y el 18% de GC. Este hallazgo podría significar que para el sector privado tales programas representan una manera de aumentar su oferta académica con programas innovadores; y en segundo lugar, que estas IES están interesadas en dar a sus estudiantes un perfil internacional, como un elemento de mercadotecnia para reclutar más estudiantes. De acuerdo con lo mencionado en la primera parte, la mayoría de los profesores del sector privado son contratados para los cursos que imparten, por lo que estas instituciones necesitan hacer alianzas con socios internacionales para ofrecer nuevos programas. Por otro lado, el sector público es más conservador al introducir cambios en la estructura curricular y por lo general no está interesado en aspectos de comercialización. Este conservadurismo podría ser también la razón de su lentitud para actualizar los planes y programas de estudios, pues los profesores tienen definitividad y pueden impartir el mismo curso durante toda su vida docente.
9. Hay una ligera diferencia a favor de los programas de GC y DT que se imparten en el ciclo de posgrado (47%) ya que los de licenciatura representan el 44%. Vale la pena mencionar que según el Institute of International Education (2009: 15-16) en Estados

Unidos es más probable que se ofrezcan programas de GC y DT en el primer ciclo, mientras que en Europa es más frecuente ofrecerlos en la maestría. Lo tocante al nivel de posgrado, la mayoría de los GC y DT se ofrecen en la maestría (32%) y pocos el doctorado (15%). Estos datos pueden estar relacionados con el hecho de que en América Latina hay relativamente pocos programas de doctorado. Los programas de GC y DT se concentran en el área de negocios y administración.

10. Se encontró que los GC y DT se concentran, en el caso de la licenciatura, en las áreas de negocios y administración (50%) e ingenierías (35%), mientras que la mayoría de los GC y DT de maestría se ubican en negocios y administración (47%), ciencias sociales y humanidades (21%). Estos datos son consistentes con el hecho de que las áreas de administración, negocios e ingenierías tienen una orientación profesional. Por la misma razón, los programas de GC y DT de doctorado se encuentran en las ciencias sociales y naturales, en los cuales la investigación es más común.
11. Hay una diferencia significativa entre las tendencias del sector público y las del sector privado por lo que toca al ciclo de estudios. El sector público ofrece la mayoría de los programas GC y DT en el nivel de doctorado, en tanto que las IES privadas lo hacen en licenciatura y maestría. Estos datos son consistentes con la realidad de Latinoamérica, pues las universidades públicas son líderes en los estudios de doctorado y poco innovadoras en el nivel de licenciatura. Por otra parte, es más probable que en el sector privado haya un grupo de IES más innovador en este nivel ya que es ahí en donde ofrecen más programas.
12. Las principales razones para instrumentar programas de GC y DT son: a) aumentar la internacionalización del plan de estudios (27%); b) incrementar la oferta académica con programas innovadores (25%); c) atraer estudiantes extranjeros (20%); d) aumentar el prestigio y posicionamiento institucional (17%), y e) aumentar las posibilidades de empleo de los graduados (11%). Estas razones tienen que ver con el impulso a la internacionalización del currículo y con ofrecer programas más innovadores, lo cual es consistente con la primera y la segunda parte de este artículo. Por otro lado, las IES de Latinoamérica parecen ocuparse poco de las clasificaciones internacionales. La novedad es su interés por atraer nuevos estudiantes, que quizá sea reflejo de las tendencias internacionales. También es novedoso su interés en aumentar las posibilidades de empleo de los graduados, ya que su ausencia probablemente sea una de las causas de las altas tasas de subempleo entre los egresados. Es de señalar que el cambio de modelo educativo no aparece como una de sus prioridades, lo cual sorprende ya que es una necesidad urgente en la región.

13. La movilidad en los programas de GC y DT es sobre todo física, en tanto que la movilidad virtual es sólo marginal y no es frecuente la combinación de ambos tipos. Esto confirma que se continúa prefiriendo la primera por la experiencia intercultural única que proporciona. Sin embargo, se debería utilizar la modalidad virtual con más frecuencia como una manera eficiente de ampliar programas de GC y DT y la internacionalización del currículo. Estos resultados demuestran que las IES latinoamericanas no son muy innovadoras en sus formas de internacionalización y que se apegan más a las modalidades tradicionales. Por lo que respecta a la movilidad de profesores, la modalidad física es menos frecuente que entre los estudiantes y los

- dos tipos se combinan con más frecuencia. El 67% de los programas de GC y DT reciben profesores visitantes de la otra institución, lo cual indica que estos programas son una forma de tener profesores con un perfil internacional y con doctorado, ya que la región carece de ellos como se mencionó en la primera parte.
14. La duración media de los programas de GC y DT es de 12-24 meses (34%), seguidos por los de 24 (16%) y 48 meses (11%). Este aspecto es consistente con el hecho de que la mayoría de los programas de GC y DT se ubican en el posgrado.
15. El 67% de los programas de GC y DT tienen requisitos de idioma para el ingreso. En consecuencia, sólo el 16% de éstos lo exigen como condición para el egreso, lo que es congruente con el hallazgo de que el 61% de todos los programas se enseñan en español. Estos resultados también son consistentes con lo señalado en la segunda parte, donde se indicó la falta de dominio en lenguas extranjeras entre los estudiantes latinoamericanos. Ello explica también la razón por la cual gran cantidad de programas de GC y DT se establecen con socios de habla hispana (30%) como España, México, Chile y Colombia. Llama la atención, sin embargo, que los programas de GC y DT no se usen para mejorar el conocimiento de idiomas en los estudiantes. De nuevo, esto revela que las políticas institucionales y nacionales no enfatizan lo suficiente la enseñanza de idiomas extranjeros.
16. En la gran mayoría (79%) de los programas de GC y DT, el diseño curricular se lleva a cabo con la participación de ambas IES, lo cual significa que estos programas son resultado de proyectos internacionales de cooperación establecidos entre las partes y no de programas de cooperación para el desarrollo. Se trata, por lo tanto, de procesos de

internacionalización a nivel institucional. Esto se podría considerar como un avance en la calidad y el reconocimiento internacional por parte de las IES. Sin embargo, el porcentaje relativamente alto (14%) que corresponde al diseño del currículo por una sola institución confirma la falta de consolidación académica e innovación en la oferta de muchas IES de la región. En este caso el establecimiento de los programas de GC y DT es claramente una estrategia para mejorar la calidad y pertinencia de los sistemas de educación superior de América Latina.

17. El 89% de las IES dijeron tener una política de internacionalización del currículo. Esto muestra cierto progreso en la región; sin embargo, se debe tener en cuenta que se trata de IES que ya tienen en marcha programas de GC y DT, lo cual significa que tienen una actitud proactiva hacia las estrategias de internacionalización. Este resultado puede variar significativamente en una encuesta que incluyese una muestra del conjunto de todas las IES de la región. El 9% de IES que respondieron que no tienen estrategias de la internacionalización en el nivel institucional significa que los programas de GC y DT se establecieron probablemente como resultado la iniciativa de un departamento en particular.
18. Las cuatro estrategias principales de internacionalización de las IES latinoamericanas son: a) la movilidad de profesores (35%); b) la movilidad de estudiantes (30%); c) el aprendizaje de idiomas extranjeros (20%); y d) la internacionalización del currículo (15%). Todos estos datos son consistentes con la segunda parte. Es interesante notar que el aprendizaje de idiomas extranjeros ya se empieza a incluir en la agenda de las universidades, lo cual indica que se están instrumentando políticas nacionales e institu-

- cionales para resolver la falta de dominio de estas.
19. La acreditación internacional de los programas de GC y DT es rara (8%). En cambio, la acreditación nacional es alta (41%). Sin embargo, la gran mayoría de los programas de GC y DT (51%) no tiene ninguna acreditación. Una alta proporción de programas de GC y DT se establece en un marco regulador nacional para el reconocimiento de los grados correspondientes (66%). Los programas de grado conjunto se establecen con más frecuencia en un marco regulatorio nacional que los programas de doble titulación, lo que es consistente con el hallazgo de que los GC son más de carácter nacional que los DT. Además, muchos GC y DT (85%) se instrumentan en un marco regulatorio institucional. Ello demuestra que estos últimos son más importantes para las IES que los nacionales debido a la gran autonomía de las IES latinoamericanas.
20. Casi todos los programas de GC y DT (94%) se realizan en un acuerdo interinstitucional, lo que es consistente con las prácticas internacionales.
21. Los programas de GC y DT tienen principalmente una orientación profesional (69%), lo que es congruente con el hecho de que las áreas en las cuales se instrumentan son las de negocios y administración, seguidas de las ingenierías. Una gran cantidad de programas de GC y DT (71%) incluyen prácticas profesionales, ya sean internacionales o nacionales.
22. Las principales fuentes de financiamiento de los programas de GC y DT son las IES participantes (85%). En gran medida, la combinación más frecuente es la aportación de ambas IES (53%), mientras que el financiamiento externo interviene en sólo el 19% de los casos. Esto puede explicarse recordando que la mayoría de estos programas

- (77%) se ofrecen en IES privadas y sólo un 23% en públicas. Para las primeras, la asociación con IES internacionales es un signo de prestigio que puede atraer a estudiantes que pagan colegiatura. En cambio, las IES públicas tienen que buscar el apoyo de fondos internacionales para la cooperación.
23. La gran mayoría de los estudiantes (69%) paga la colegiatura en su institución, un grupo reducido de ellos lo hace en ambas instituciones (13%) y aún menos en la institución socia (6%). Estos resultados muestran indirectamente que algunas IES internacionales están vendiendo servicios educativos en Latinoamérica.
24. La gran mayoría de las IES reporta su intención de continuar con estos programas y manifiestan estar satisfechas con los resultados obtenidos hasta ahora (92%). El 82% informan que desean ampliar esta clase de programas. En ambos casos esta es una prueba del gran éxito y de los resultados que están teniendo estos proyectos.
25. Los cinco principales obstáculos para establecer programas de GC y DT son: a) la falta de recursos financieros por parte de las instituciones (30%); b) la falta de un marco regulatorio nacional (20%); c) la falta de apoyo administrativo para los profesores que coordinan estos programas (19%); d) la carencia de infraestructura para TIC (11%), y e) la falta de dominio en idiomas extranjeros (10%) entre los estudiantes.

Conclusiones y recomendaciones

Los programas de grado conjunto y los de doble titulación todavía son escasos en número (272), pero definitivamente constituyen una estrategia de internacionalización cuya importancia va en aumento entre las universidades de la región latinoamericana. Se encontró además que hay dos nuevas categorías de programas

colaborativos que no aparecen en la categorización de Knight (2008). Las principales razones para no haber instrumentado programas de GC y DT son la falta de financiamiento para la movilidad de estudiantes y profesores, la limitada internacionalización del currículo y la falta de políticas institucionales y nacionales en este aspecto.

Las razones para instrumentar estos programas son: internacionalizar el currículo, aumentar la oferta académica con programas innovadores, atraer estudiantes extranjeros, incrementar el prestigio y el posicionamiento de la institución, y propiciar las oportunidades de empleo para los estudiantes. La modalidad preferida son los programas internacionales de doble titulación, los cuales se han incrementado desde 2002. En contraste, los programas internacionales de grado conjunto están disminuyendo, pero todavía son una modalidad importante a nivel nacional. México y Argentina son los países líderes en el desarrollo de los programas de GC y DT. Los principales socios de las IES latinoamericanas son Francia, España, Alemania y Estados Unidos. Las áreas en las que se han establecido los de doble titulación tienen una orientación profesional, ya que éstas son las de negocios, administración e ingenierías. Por otra parte, los programas de grado conjunto se han instrumentado más en ciencias sociales, y en negocios y administración, en segundo término.

La gran mayoría de los programas de GC y DT pertenecen a IES del sector privado. Por lo que toca al ciclo y el área de estudios en las que se desarrollan la mayor parte de los GC y DT, se ubican en el nivel de licenciatura en las áreas de negocios y administración, seguidas de las ingenierías. Por su parte, los GC y DT de posgrado están en negocios, administración y ciencias sociales. Las IES públicas organizan GC y DT preferentemente en el doctorado en las áreas de ciencias sociales y humanidades, mientras que las IES privadas lo hacen

en la licenciatura y la maestría en campos profesionales. La movilidad física tradicional es la más frecuente y raras veces se le combina con el uso de medios virtuales. El dominio insuficiente de idiomas extranjeros entre los estudiantes es con frecuencia uno de los principales obstáculos para estos programas, lo que se confirma con el hecho de que la mayoría se realizan con socios de habla hispana o en países que los enseñan en español. Casi todos los programas de GC y DT los diseñan curricularmente ambas instituciones. Los principales obstáculos para el desarrollo de estos programas son la falta de políticas institucionales y nacionales, así como la escasez de fuentes para su financiamiento; también lo es el bajo nivel de dominio en lenguas extranjeras entre estudiantes y profesores. Sin embargo, entre las principales estrategias de internacionalización se encontró ya la enseñanza de estos idiomas, lo cual significa que las IES participantes se están haciendo cargo de esta deficiencia.

En nuestra opinión, los programas de GC y DT podrían ser un medio para que las IES de la región superen sus deficiencias en internacionalización, particularmente en el currículo, y así formar egresados que tengan competencias internacionales. Además, estos programas pueden influir para poner al día el modelo educativo tradicional de las IES en América Latina, y con ello estar en posición de participar en la eventual convergencia intra e interregional.

Bibliografía

- BRUNNER, J.J. (2009b). *Tipología y características de las universidades chilenas*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- CENTRO UNIVERSITARIO DE DESARROLLO (CINDA) (2007). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Editado por J. J. Brunner. Santiago de Chile: CINDA.
- COUNCIL OF GRADUATE SCHOOLS (2007). *CGS International Graduate Admissions Survey II: Final applica-*

- tions and mutual offers of admission*. Washington, D.C.
- DE WIT, H. (ed.) (1995). *Strategies for internationalisation of higher education*. Amsterdam: EAIE.
- I. JARAMILLO, J. GACEL-ÁVILA y J. KNIGHT (eds.) (2005). *Higher education in Latin America*. Washington, D.C.: World Bank.
- DIDRIKSSON, A. (2008). Global and regional contexts of higher education in Latin America and the Caribbean. En CRES-IESALC, *Trends in higher education in Latin America and the Caribbean*. Venezuela: CRES, pp. 21-50.
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION-CONSEJO UNIVERSITARIO IBEROAMERICANO (EUA-CUIB) (2006). *Asturias Declaration*. Oviedo: EUA.
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2004). *Developing joint masters programmes for Europe*. EUA.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2006). *La universidad en América Latina frente a nuevos desafíos políticos, sociales y académicos*. Recuperado el 15 de junio de 2009, de <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Conferencias%20Magistrales/Mesa1/norbortofernandez.pdf>.
- GACEL-ÁVILA, J. (2005). Internationalization of higher education in Mexico. En H. De Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (eds.), *Higher Education in Latin America*. Washington, D.C.: World Bank, pp. 239-279. (2003). *La internacionalización de la educación superior*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. (2007). The process of internationalization of Latin American higher education. *Journal of Studies in International Education*, vol. 11, núms., pp. 400-409.
- I. JARAMILLO, J. KNIGHT y H. DE WIT (2005). The Latin American way: Trends, issues, and directions. En H. De Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (eds.), *Higher education in Latin America*. Washington, D.C., The World Bank, pp. 341-368.

- GARCÍA GUADILLA, C. (2000). Educación superior en América al comienzo del siglo XXI. Editado por R. Ávila. *Estudios del Hombre*, núm. 12, pp. 103-143.
- GAZZOLA, A.L. (2008). *Panorama de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Presentación, IESALC-UNESCO, Cartagena de las Indias.
- GONZÁLEZ, L.E. (2005). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En IESALC-UNESCO, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*. París: UNESCO, pp. 156-168.
- HELD, D., A. MCGREW, D. GOLDBLATT y J. PERRATON (1999). *Global transformations: Politics, economics and culture*. Stanford: Stanford University Press.
- HOLM-NIELSEN, L., K. THORN, J.J. BRUNNER y J. BALÁN (2005). Regional and international challenges to higher education in Latin America. En H. De Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (eds.), *Higher education in Latin America*. Washington, D.C.: World Bank, pp. 39-70.
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES (IAU) (2005). *International handbook of universities*. Eighteenth ed. IAU.
- IESALC-UNESCO (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: UNESCO.
- INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION (IIE) (2009). *Joint and double degree programs in the transatlantic context*. Institute of International Education-Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior (IIE-FIPSE), European Commission.
- INTER-AMERICAN DEVELOPMENT BANK (IDB) (1997). *Higher education in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: IDB.
- KNIGHT, J. (2008). *Joint and double degree programmes: Vexing questions and issues*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.

- LUCIO, R. (2002). Políticas de posgrado en América Latina. En R. Kent, *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*. México: FCE, pp. 325-371.
- MAI WORM, F. (2006a). *Results of the survey on study programmes awarding double, multiple or joint degrees*. Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD).
- MARGINSON, S., y M. WENDE (2007). *Globalisation and higher education*. Working Paper, OECD.
- NICKEL, S., T. ZDEBEL y D. WASTERHEIJDEN (2009). *Joint degrees in European higher education*. Euregio.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2008d). *Education at glance 2008*. París: OECD. (2008e). *OECD reviews of tertiary education Mexico*. París: OECD. (1997). *Reviews of national policies for education: Mexico, higher education*. París: OECD. (2008a). *Tertiary education for the knowledge society*. Volumen 1, editado por P. Santiago.
- K. TREMBLAY, E. BASRI y E. ARNAL. París: OECD. (2008c). *Tertiary education for the knowledge society*. Volumen 3, editado por P. Santiago.
- K. TREMBLAY, E. BASRI y E. ARNAL. París: OECD. The World Bank (2009). *Tertiary education in Chile*. París: OECD.
- PIHE NETWORK (2006). *Prácticas y tendencias para la internacionalización y la cooperación entre universidades de América Latina y Unión Europea*.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (1999). La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI. *Revista Ibero-Americana de Educación*, septiembre-diciembre, pp. 50-62.
- RUBIO, J. (ed.) (2006). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006*. México: FCE.
- TAUCH, C. y A. RAUHVARGERS (2002). *Survey on master degrees and joint degrees in Europe*. European University Association.

TÜNNERMANN, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua: HIPAMER/UPOLI. (1997). Una nueva visión de la educación superior. Editorial Praxis.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM) (2002). *Acuerdo sobre Programas de Posgrado Compartido*. Recupeado de www.posgrado.unam.mx/cooperación/acuerdos.html en octubre.

UNITED NATIONS ORGANIZATION FOR EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE (UNESCO), Institute of Statistics. (2008). *Global education digest 2008*. Montreal: UNESCO-UIS.

UNESCO (1998). *World Declaration for the Twenty-first Century: vision and action*. En UNESCO, *Higher education in the twenty-first century*. París: UNESCO, vol. 1, pp. 19-29.

WORLD BANK (2002). *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*. Washington, D.C.: World Bank. (2000). *Higher education in developing countries. Peril and promise*.

WASHINGTON, D.C.: World Bank. (1994). *Higher education. The lessons of experience*. Washington, D.C.: World Bank.

WORLD ECONOMIC FORUM. (2008). *The Global Competitiveness Report 2008-2009*. (M. Porter, Ed.) WEF.